

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ESCOLA, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO

MARIA DAS GRAÇAS DO ESPIRITO SANTO TIGRE

SÃO CARLOS – SP

2013

MARIA DAS GRAÇAS DO ESPIRITO SANTO TIGRE

ESCOLA, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Fundamentos da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

SÃO CARLOS – SP

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T568ej

Tigre, Maria das Graças do Espírito Santo.

Escola, juventude e violência : um estudo no ensino médio / Maria das Graças do Espírito Santo Tigre. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

240 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Violência escolar. 3. Ensino médio. 4. Juventude. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roseli Esquerdo Lopes

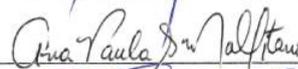
Prof.^a Dr.^a Ana Paula Serrata Malfitano

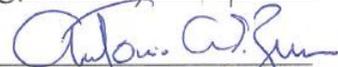
Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

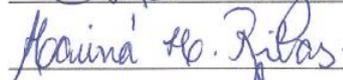
Prof.^a Dr.^a Mariná Holzmann Ribas

Prof. Dr. Rubens de Camargo Ferreira Adorno











Dedico ao meu filho André Luís, por seu amor.

AGRADECIMENTOS

As dificuldades que surgiram ao longo desta trajetória e que pareciam, por vez, intransponíveis, aos poucos foram enfrentadas na medida em que passei a percebê-las como desafios. Para que a realização deste trabalho se tornasse menos árdua, tive o privilégio de contar com a ajuda e a presença de muitas pessoas, às quais deixo o meu agradecimento ao apoio recebido:

À Professora Roseli Esquerdo Lopes, pela orientação competente e pela confiança em mim depositada ao me acolher como orientanda. Dessa relação, levarei comigo sua generosidade e sensibilidade com que me acompanhou em cada etapa da pesquisa.

Ao meu filho André Luís, que apesar de tão pequeno, já me ensina tanto. Meu companheiro de viagens e de estadia em São Carlos. Sua presença ilumina a minha vida e me dá forças para seguir sempre em frente.

À Professora Mariná Holzmann Ribas, seus incentivos, ao longo da minha trajetória acadêmica, fizeram-me chegar até aqui. Obrigada Mestra!

Ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e ao Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela liberação das atividades acadêmicas.

Aos Professores Antônio Álvares Soares Zuin e Ana Paula Serrata Malfitano, pelas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação. Suas dicas e questionamentos contribuíram para que eu fizesse os ajustes necessários no texto, reposicionando o meu olhar.

À Professora Beatriz Gomes Nadal, pela colaboração nas incontáveis indicações de material bibliográfico e incentivo dado nos momentos mais difíceis.

Ao Renato Pereira, por ser sempre tão solícito. Seu apoio na confecção dos mapas e revisão das normas técnicas do texto foram preciosas.

À Professora Mariângela Brandalise, pela consultoria estatística.

À minha amiga e comadre Ilka, parceira de tantas jornadas.

Ao Núcleo Regional de Ponta Grossa, pela autorização para realizar a pesquisa nas escolas e apoio dados.

Às escolas envolvidas na pesquisa e às pedagogas que gentilmente me acolheram, disponibilizando arquivos e compartilhando experiências.

Agradeço a cada um dos jovens que participaram desta pesquisa e permitiram dividir suas experiências e problemas comigo.

A todos os (as) amigos (as) que não foram citados nominalmente, mas contribuíram nesta trajetória.

O presente trabalho não contou com nenhuma outra fonte de apoio.

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 2008, p. 84).

RESUMO

Este estudo está centrado na temática escola, juventude e violência. Seu propósito foi investigar a violência *na, à e da* escola, examinando as relações interpessoais que nela ocorrem, procurando captar a percepção do aluno a respeito do problema, na condição de quem a pratica, sofre ou apenas observa; quais são as formas de violência recorrentemente praticadas e sofridas pelos jovens-adolescentes na escola e o que os motiva a praticar esses atos, bem como quais são as representações que possuem acerca da instituição escolar e, particularmente, do Ensino Médio. Para o encaminhamento da investigação, fez-se uso de uma abordagem quanti-qualitativa, numa perspectiva interpretativa. A pesquisa foi desenvolvida em três fases e como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados questionário, grupo focal e entrevista. Os jovens que frequentavam o Ensino Médio Regular na rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa – PR, foram a população alvo da pesquisa, sendo que, no ano de 2011, quando os dados foram coletados, eram 9.678 jovens em 23 escolas. Na primeira etapa, houve a composição da amostra que representasse o universo pesquisado, o que levou a aplicação de 428 questionários junto aos jovens estudantes de nove escolas localizadas em regiões distintas da cidade. Em um segundo momento, foram realizados dois grupos focais com dois encontros cada, dos quais participaram 12 estudantes e, por fim, na terceira etapa, foram realizadas nove entrevistas, em profundidade, com jovens-adolescentes que já tivessem se envolvido (sofrido ou praticado) em alguma situação de violência no contexto escolar. Paralelamente, trabalhou-se na composição de um referencial teórico que pudesse parametrizar a análise dos resultados encontrados. A investigação revelou que as formas mais recorrentes de violência que os sujeitos *sofreram* foram: falta de respeito, agressões verbais e brincadeiras maldosas; *praticaram*: agressões verbais, falta de respeito e agressões físicas; *presenciaram*: agressões físicas entre alunos, ameaças/intimidações e vandalismo. Tais ocorrências têm como principal cenário a sala de aula, com ou sem a presença do professor, sendo que o professor é a última pessoa a quem o aluno costuma recorrer quando sofre ou presencia situações de violência, o que sugere que as dinâmicas desse espaço podem estar gestando grande parte das violências que se manifestam na escola. A maioria das agressões é motivada por causas que parecem ser fúteis e banais: fofocas, ciúmes de namorado(a), provocações, esbarrões, implicâncias, brincadeiras de mau gosto, “olhares tortos” e ofensas mútuas. O enfrentamento das violências se dá de forma burocrática pela equipe pedagógica da escola, através de advertências e registros em diversos livros-ata ou, então, acionando os policiais da patrulha escolar, não existindo programas preventivos. O diálogo é sugerido pelos estudantes como forma de gerir os conflitos, porém, inexistem canais institucionais que o propicie. A violência praticada e sofrida pelos jovens na escola tem consequências diretas sobre o processo de ensino-aprendizagem e pode ser interpretada como uma tentativa de restaurar, ou de conquistar, o que a falta de diálogo e de argumentação não foram capazes de resolver, instituindo-se como o primeiro recurso a ser utilizado pelo agressor ou então, como único paradigma. O desrespeito à autoridade docente está intimamente relacionado ao não cumprimento do pacto implícito à relação pedagógica. Conclui-se que a escola precisa preocupar-se em fornecer aos jovens-adolescentes padrões adequados de interação e sociabilidade e trilhar o caminho da reinstitucionalização.

Palavras-chave: Violências e Escola. Ensino Médio. Juventude. Autoridade. Respeito.

ABSTRACT

The main theme of this study is the school environment, youth and violence. Its purpose was to investigate violence in, to and from school, by examining the interpersonal relationships which there occur, trying to capture the student's perception about the issue, as one who practices it, is subjected to it or simply observes it; which forms of violence are repeatedly practiced and suffered by young-adolescent at school and what motivates them to practice such acts, as well as which representations they have about the school as an institution, and particularly high school. A quantitative-qualitative approach was used in this investigation in an interpretative perspective. The research was done in three different phases. As data collection tools, questionnaires, focal group and interviews were used. The subject of the research were adolescent students who went to state funded high schools. The data were collected in 2011 when there were 9678 adolescents from 23 different schools. During the first phase of the research, a representative sample was surveyed and 428 questionnaires were applied to adolescents from nine schools from different regions of the city. During the second phase, two focal groups were assembled. Each group had two meetings, in which twelve subjects took part. In the third and last phase, nine young-adolescents were thoroughly interviewed who had already been involved (suffered or practiced) in any violence situation in the school context. Parallely, a theoretical reference was developed to delimit the analysis of the results found. The investigation revealed that the most recurring violence forms *suffered by* the subjects were: lack of respect, verbal aggression and dirty tricks. They *practiced*: verbal aggression, lack of respect and physical aggression. They *witnessed*: physical aggression among students, threats/intimidation and vandalism. The classroom is the main scenery where these incidents take place with or without the presence of the teacher, being the teacher the last person the usually students resort to when they either suffer or witness violent situations, which suggests that the dynamics in these sceneries can be the origin of great part of the violence manifested at schools. Most assaults have frivolous trivial causes: gossip, jealousy of boyfriend/girlfriend, insult, bumping into each other, incompatibility, dirty tricks, "dirty looks" and mutual offense. The pedagogical school staff faces violence in a bureaucratic way, through warnings and registration in proceeding books, or by calling the school police patrol. However, there are not any violence preventive programs. Students suggest dialogue as a way to manage conflicts, however, institutional channels to deal with the issue do not exist. Violence at school has a direct impact on the teaching-learning process and can be interpreted as an attempt to restore or conquer what the lack of dialogue and reasoning were not able to solve and it becomes the first resource to be used by the aggressor or as a last paradigm. The disrespect towards the teacher as an authority is intimately related to not fulfilling the implicit agreement to the pedagogic relation. We concluded that the school has to worry about supplying the young-adolescents proper standards of interaction and sociability and trod the path of reinstitutionalization.

Key words: Violence and School. High School. Youth. Authority. Respect.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do município de Ponta Grossa, Paraná.....	93
Figura 2 — Mapa com a distribuição geográfica das escolas que compuseram a amostra da pesquisa	101
Quadro 1 — Dados gerais do município de Ponta Grossa, Paraná.....	94
Quadro 2 — Escolas que oferecem o Ensino Médio regular no município de Ponta Grossa – PR (número de alunos por turno).....	99
Quadro 3 — Composição da amostra estratificada das escolas	100
Gráfico 1 — Escolaridade do pai	118
Gráfico 2 — Escolaridade da mãe	119
Gráfico 3 — Uso do tempo livre	123
Gráfico 4 — Nota atribuída à escola	128
Gráfico 5 — O que mais gostam de fazer na escola	133
Gráfico 6 — Espaços da escola em que mais gostam de ficar	135
Gráfico 7 — Cite três definições de violência	137
Gráfico 8 — Situações de violências que já presenciaram na escola	140
Gráfico 9 — Tipos de agressões que já sofreram	142
Gráfico 10 — Por quem já foram agredidos	146
Gráfico 11 — Lugares da escola em que já sofreram agressões	147
Gráfico 12 — A quem costumam recorrer quando sofrem ou presenciam uma cena de violência?	148
Gráfico 13 — Como se sentem ao serem agredidos ou maltratados	149
Gráfico 14 — Neste ano, você e/ou seus(s) amigos (as) agrediram física ou verbalmente alguém?	150
Gráfico 15 — Agressões praticadas	151
Gráfico 16 — Locais onde praticaram agressões	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Ensino Regular - Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de idade - Brasil (2007 – 2011).....	38
Tabela 2 — Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa (2011)	94
Tabela 3 — Total de alunos participantes da pesquisa (por escola).....	104
Tabela 4 — Taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série no Ensino Médio (2011).....	114
Tabela 5 – Renda mensal da família.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BO	Boletim de Ocorrência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEM	Democratas
DTDIE	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPS	Partido Popular Socialista
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 QUADRO TEÓRICO: EDUCAÇÃO-JUVENTUDE-VIOLÊNCIA.....	24
2.1 DA INVENÇÃO DA ESCOLA À “CRISE DA ESCOLA”	24
1.1.1 A Escola e suas Mutações	28
1.1.2 Ensino Médio: em Busca da Identidade	37
2.2 JUVENTUDE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL.....	46
2.3 VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: DISTINÇÕES CONCEITUAIS NECESSÁRIAS.....	61
2.3.1 <i>Bullying</i> : uma das Formas de Manifestação da Violência na Escola	69
2.3.2 Incivilidade: a Transgressão das Regras Sociais	74
2.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	78
2.4.1 As Noções de Respeito e Autoridade em Richard Sennett.....	78
3 PERCURSO DA PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO	92
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	92
3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	97
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	102
3.3.1 Etapas da Pesquisa de Campo	102
3.3.1.1 Primeira Etapa: Composição da amostra e aplicação do questionário	103
3.3.1.2 Segunda Etapa: Grupos focais com os jovens	106
3.3.1.3 Terceira Etapa: Entrevistas individuais em profundidade com alunos envolvidos em ocorrências consideradas violentas	108
2.3.2 Escolhas Metodológicas	109
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
4.1 DOS QUESTIONÁRIOS: CONHECENDO OS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE PONTA GROSSA – PR	113
4.1.1 Perfil Socioeconômico dos Jovens e suas Famílias.....	113
4.1.1.1 Cor declarada e constituição familiar	115
4.1.1.2 Escolaridade e ocupação dos pais	118
4.1.1.3 Renda familiar mensal	120
4.1.2 O “Ser Jovem”: as Melhores e Piores Coisas.....	121
4.1.2.1 Tempo livre	123
4.1.3 Os Jovens e o Mundo do Trabalho.....	126
4.1.4 A Relação com a Escola e os Projetos para o Futuro	128
4.1.4.1 O que mais gostam e o que menos gostam de fazer na escola	133
4.1.5 Violências na Escola	137
4.1.5.1 Situações de violência que já presenciaram ou sofreram	140
4.1.5.2 Situações de violência que já praticaram.....	150

4.2 DOS GRUPOS FOCALIS: A VOZ COLETIVA DOS JOVENS	153
4.2.1 O Significado de “Ser Jovem-Adolescente”	153
4.2.2 O Olhar dos Alunos sobre a Escola.....	157
4.2.3 O Comportamento em Sala de Aula.....	160
3.2.4 Violências na Escola: Como elas são Percebidas pelos Alunos?.....	164
4.2.5 A Prevenção das Violências na Escola.....	165
4.3 DAS ENTREVISTAS: A VOZ DOS JOVENS QUE SOFREM E PRATICAM VIOLÊNCIAS	169
4.3.1 Paulo: As regras existem para serem quebradas	169
4.3.2 Roberto: Eu bato antes e depois pergunto	173
4.3.3 Gisele: A minha condição financeira não me permite continuar estudando	179
4.3.4 Talita: As meninas sempre brigam por causa de “piá”	182
4.3.5 Renato: Se você ficar abaixando a cabeça para todo mundo você não sobrevive.....	186
4.3.6 Kelly: Aqui na escola fica todo mundo vigiando eu e minha namorada.....	192
4.3.7 Rômulo: Fiz uma prova, tirei zero e o professor me chamou de burro, eu falei que iria estourar o carro dele	197
4.3.8 Raquel: Sempre tem alguém que fica “olhando torto”.....	201
4.3.9 Lucas: Tem muitos “animadores” que veem uma discussão e já começam a incentivar a briga.....	204
4.4 O que nos dizem os jovens-adolescentes.....	205
5 CONCLUSÃO.....	211
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	225
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	226
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL.....	235
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	237
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS	239

1 INTRODUÇÃO

Começamos a ter interesse pela temática “violência na escola” no decorrer de nossa formação inicial, durante a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia (1991-1994), nas aulas de Didática, quando, pela primeira vez, nos foi proposto refletir a respeito dos termos “disciplina”, “indisciplina” e “violência escolar”. Com esse trabalho, iniciamos as reflexões e estudos que acabaram por nortear toda a nossa vida acadêmica e profissional.

No momento em que realizamos as primeiras leituras a respeito do assunto, o conceito de violência estava muito mais vinculado às questões criminais e/ou infracionais do que à realidade escolar, e os conflitos vivenciados no cotidiano da escola eram encarados, tão somente, como atos de indisciplina. Na época, muito pouco se falava em violência na escola e a palavra *bullying* ainda não integrava o vocabulário acadêmico, escolar e popular.

Os primeiros contatos que tivemos com situações de conflito, tanto na relação aluno-aluno quanto na relação professor-aluno, deram-se no decorrer dos estágios realizados durante o curso de graduação em Pedagogia. Essa primeira experiência gerou inquietude, questionamentos e dúvidas, pois ficamos sem saber como agir diante da “indisciplina” e do “mau comportamento” dos alunos.

No transcorrer da nossa prática pedagógica, como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa - PR, passamos a vivenciar de perto as situações de indisciplina tanto na nossa atuação em sala de aula quanto através do relato dos professores que compunham o coletivo escolar. Esses momentos eram angustiantes, pois, enquanto grupo, tínhamos um problema, não sabíamos o que fazer e seu enfrentamento limitava-se às reclamações acompanhadas da transferência da culpa para o aluno. Uma realidade não muito diferente da forma como muitos professores veem o problema, ainda hoje, nas escolas em que realizamos a pesquisa do doutorado.

Quando começamos a atuar como professora no Ensino Fundamental, víamos a disciplina em sala de aula de uma maneira negativa: entendíamos-la como imposição, no sentido de que provém de uma autoridade, exigindo uma obediência e aceitação sem questionamentos, anulando o indivíduo e, conseqüentemente, tolhendo a sua liberdade. Acreditávamos que a disciplina fosse conseguida naturalmente, sem muito esforço, e que ela dependia apenas da boa vontade do professor e do aluno. Mais tarde passamos a perceber que

liberdade e disciplina não são dicotômicas e incompatíveis. Segundo Gramsci (2001), para o qual o hábito do trabalho metódico e da disciplina são imprescindíveis – as crianças não devem ser abandonadas a si mesmas e os adultos não devem ser omissos na formação de hábitos de ordem, disciplina e trabalho nas mesmas, principalmente antes da puberdade, pois é nessa fase que a personalidade da criança encontra-se em formação. Na perspectiva gramsciana, para torna-se um intelectual é necessário ter disciplina que, num primeiro momento, é exercida por um controle externo e resulta numa moral heterônoma a qual, com o passar do tempo, conduzirá à autodisciplina e à autonomia moral do sujeito.

Logo no início da nossa prática profissional, percebemos que o nosso embasamento teórico a respeito das questões disciplinares não condiziam com as necessidades impostas pela prática, o que nos motivou a elaborar, em 1996, uma monografia de conclusão de curso de especialização *lato sensu*, intitulada “Disciplina na escola: análise e busca de elementos geradores¹”, na qual procuramos entender o porquê da indisciplina dos alunos e compreender quais eram os elementos geradores da disciplina no ambiente escolar. Nesse primeiro trabalho, os autores, nos quais nos embasamos, foram D’Antola (1989), Estrela (1994), Aquino (1996), Foucault (1987) e Vasconcellos (1991). Nesse momento histórico, utilizava-se o termo indisciplina para referir-se a todos os conflitos que ocorriam no contexto escolar.

Construímos um referencial teórico importante que muito nos auxiliou, porém, ficou evidente ao concluir a monografia que a mesma não nos proporcionou todas as respostas que procurávamos encontrar e que o nosso questionamento inicial gerou outros que precisávamos responder e, por esse motivo, decidimos prosseguir nossos estudos em nível de Mestrado.

Em 2002, no Programa de Mestrado em Educação, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, defendemos a dissertação intitulada “Violência na escola: representações sociais dos sujeitos envolvidos”, na qual investigamos de que maneira a violência manifestava-se nas escolas, como ela era percebida pelos envolvidos na questão e quais

¹ Para realizar o mencionado trabalho, partimos do pressuposto de que a disciplina na escola é um elemento necessário para a construção do saber e essencial para a efetivação de um trabalho pedagógico significativo. Procuramos refletir sobre a questão da disciplina na escola e optamos pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, na qual utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas e questionários. Iniciamos o trabalho explicitando o que é o termo “disciplina” e realizamos uma análise de situações em sala de aula em que a indisciplina mais se evidenciava, bem como da atitude adotada pelos professores para restabelecer o controle da turma. Nesses momentos, percebemos que os mesmos têm dificuldades em lidar com a indisciplina do aluno e, quando ocorrem intervenções disciplinares, estas se baseiam muito mais na intuição e experiência do professor do que na aplicação de uma determinada teoria psicológica ou pedagógica. Verificamos também que as situações frequentes de indisciplina desgastam tanto professores quanto alunos. Partindo dessas reflexões, sugerimos alguns elementos para a construção de uma proposta de trabalho com a disciplina na escola, ressaltando que a mesma somente se concretizará se houver a participação coletiva. A escola deve passar a encarar o problema em uma outra perspectiva, passando a preocupar-se com a prevenção da indisciplina e não somente a sua correção (TIGRE, 1996).

tenham sido os procedimentos desenvolvidos para enfrentá-la. A coleta de dados foi realizada nas escolas estaduais da cidade Ponta Grossa – PR, ficando restrita àquelas que ofertavam o Ensino Fundamental. Procuramos analisar o problema da violência na escola não como um fenômeno isolado, mas tentando captar a sua complexa totalidade, na qual se incluem: a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno.

Durante o processo de elaboração da dissertação, o foco da investigação foi aos poucos se alterando e, se antes procurávamos entender e encontrar alternativas para trabalhar com crianças indisciplinadas (bagunceiras demais, apáticas, agressivas ou desinteressadas), fomos direcionadas a refletir sobre como é possível desenvolver ações educativas em uma escola “marcada” pela violência.

A mudança no foco da investigação ocorreu nos primeiros contatos que mantivemos com o campo de pesquisa, ao perceber que o termo “violência” era utilizado pela escola e seus agentes para representar grande parte dos conflitos que ocorriam no espaço escolar. Tal constatação nos motivou a entender por que os professores afirmavam que o grande problema da escola era a violência e não a indisciplina dos alunos, bem como o que significava a expressão “a escola hoje está muito violenta”, e o que elevou a condição dos alunos, que antes eram considerados indisciplinados, a sujeitos definidos como violentos.

Ao nos propormos a investigar a questão, deparamo-nos com uma grande falta de clareza e consenso a respeito do que se entende por violência, no sentido *lato* – e, conseqüentemente, o que poderia ser denominado de violência na escola –, conceito que, quase sempre, é resultante de um determinado contexto histórico e da perspectiva com que cada autor aborda o tema.

Na época, revisitando a teoria a respeito do assunto, constatamos que começavam a se proliferar os estudos sobre a violência, principalmente os relacionados ao contexto escolar, tendo em vista a relevância que o tema passou a assumir na sociedade. O termo “violência na escola” passou a ser utilizado com mais frequência nos trabalhos publicados nesse período (DEBARBIEX e BLAYA, 2002; CANDAU, LUCINDA e NASCIMENTO 1999; WAISELFISZ, 1998; PERALVA, 1997a; CARDIA, 1997; GUIMARÃES, 1996; ZALUAR, 1992).

Algumas conclusões da pesquisa, por nós desenvolvida, foram: os professores não possuíam muita clareza conceitual a respeito do que era indisciplina e do que era violência; o termo “violência” era utilizado como um conceito “guarda-chuva” que abarcava todos os conflitos que ocorriam na escola – o mesmo vem acontecendo atualmente com a banalização do termo *bullying*; o levantamento de vitimização demonstrou a emergência das

“microviolências” (DEBARBIEUX, 2002); existia uma preocupação em se encontrar um culpado que, naquele momento histórico, era o aluno, ou então, a sua “família desestruturada”; a maioria dos casos de violência que ocorriam no ambiente escolar não eram encarados como um problema pedagógico, mas como casos de polícia; tanto os professores quanto os demais profissionais que trabalhavam na escola não se viam como promotores de práticas violentas; constatação da ausência de projetos que visassem o enfrentamento do problema.

Evidenciamos, nesse trabalho, um discurso – implícito – por parte de quem trabalha na escola, de que do muro da escola para dentro, vive-se em uma sociedade perfeita; infelizmente, vêm os alunos e os pais de alunos para trazer problemas, para atrapalhar tudo, para perturbar a ordem e o funcionamento da escola. Negando-se, assim, uma relação de alteridade e de reconhecimento do outro.

Em 2003, como professora do Ensino Superior, na disciplina de Didática na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, orientamos alunos bolsistas do PIBIC/CNPq que desenvolveram uma pesquisa que procurou entender qual deve – e pode – ser o papel do gestor escolar no combate à violência. O objetivo do trabalho foi investigar as ações desenvolvidas pela equipe de gestão escolar no sentido de prevenir e combater a violência na escola, bem como refletir sobre a relação que se estabelece entre as escolas da rede estadual e municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR e o Conselho Tutelar, quando o assunto é violência. Através desse trabalho foi possível constatar, mais uma vez, a inexistência de projetos que visassem o enfrentamento da violência sendo que as poucas ações desenvolvidas estavam mais associadas à formação de valores humanos e prevenção ao uso de drogas. Na avaliação dos conselheiros tutelares, que participaram da pesquisa, muitos dos encaminhamentos realizados pela escola não são de responsabilidade do Conselho Tutelar e os problemas poderiam perfeitamente ser resolvidos na própria escola. Verificamos também que a preocupação das escolas estava mais voltada à solução dos problemas que emergiam do que à sua prevenção.

Neste mesmo ano, apresentamos um trabalho a respeito das investigações que havíamos desenvolvido na 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, Minas Gerais, em 2003. Nessa reunião, discutiu-se no GT 14 de Sociologia da Educação, a importância de estudos sociológicos na área em questão e na visão do grupo, um dos temas que tendia a ser bem sucedido era o da violência na escola, devido à carência de estudos que considerassem o jovem e suas motivações.

Isso nos motivou a elaborar um projeto que permitisse aprofundar a análise a respeito das relações existentes entre educação-juventude-violência, tendo como recorte o Ensino

Médio. Mas o projeto foi suspenso na época porque acabamos por priorizar outros aspectos da nossa vida pessoal.

Nos anos de 2007 e 2008, orientamos cinco professoras da rede estadual de ensino, participantes do PDE² – Programa de Desenvolvimento Educacional, que desenvolveram ações pedagógicas de intervenção em suas instituições abordando as temáticas violência e (in)disciplina na escola. Elaboramos um projeto que contemplou várias etapas de execução, dentre as quais: mobilização, conscientização da comunidade escolar; diagnóstico dos problemas enfrentados pela escola; construção de um projeto coletivo envolvendo os diversos agentes; implementação de ações; avaliação e monitoramento dos resultados. Esse trabalho foi muito profícuo em termos práticos e através dele foi possível perceber que a escola, enquanto espaço de intervenção social, pode e deve ser a articuladora através de sua equipe de gestão, de projetos que visem à prevenção das violências e da indisciplina. Nesse trabalho, resultados muito significativos foram obtidos com a implementação dos contratos pedagógicos e das assembleias de classe (AQUINO, 1996; 2003; PUIG, 2002) como alternativas democráticas de administrar conflitos, favorecendo a vivência de valores.

Em função dessa imersão na escola e dos obstáculos encontrados para desenvolver ações voltadas aos alunos do Ensino Médio – por desconhecer as características desse nível de ensino –, retomamos (em 2008) a ideia de prosseguir nossos estudos em nível de doutorado, propondo um projeto de pesquisa voltado para esse segmento, procurando aprofundar nossas reflexões a respeito das relações entre escola-juventude-violência.

Reestruturamos o projeto elaborado em 2003 e o apresentamos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, no final de 2008, o qual foi aprovado. O que mais nos motivou a realizar esse estudo foi a possibilidade de entrar em contato com novos autores e interlocutores para que pudéssemos avançar nas reflexões que havíamos feito até então. Como era de se esperar, nem todas as nossas expectativas foram atendidas pelo Programa. Motivo pelo qual buscamos sanar algumas dessas lacunas cursando disciplinas em outras instituições

² O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério em 2004, com a concordância dos gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e dos representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná. A partir do ano de 2007, deu-se a implantação do Programa, desenvolvido pela SEED em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O principal objetivo do Programa era proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultassem em redimensionamento de sua prática, por meio de estudos orientados pelas Universidades Públicas do Paraná, de produções acadêmicas, da elaboração de material didático a ser utilizado nas escolas públicas do Estado, de apresentação de propostas pedagógicas de intervenção nessas escolas e pelo trabalho virtual dos professores PDE com os demais professores da rede pública estadual.

(UNESP, UFPR e UNICAMP). Nas disciplinas cursadas na UFSCar, um dos aspectos imprescindíveis para a nossa formação como pesquisadora foi a oportunidade de ter acesso a uma visão macro das questões sociais, históricas e educacionais (principalmente através das disciplinas Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação e Educação Brasileira, ministradas pelo Professor Amarílio Ferreira Jr e pela Professora Marisa Bittar, respectivamente).

Ao analisar o levantamento da produção científica existente a respeito da temática desse trabalho, realizado por Sposito (2000; 2009), foi possível perceber que existe uma carência de elementos teóricos que expliquem a condição juvenil na atualidade, em sua interface com a violência na/da escola e, na maioria dos trabalhos existentes, o aluno é tomado como informante e não como sujeito da análise. Também não foi novidade constatar que *juventude* é um assunto pouco presente nas discussões realizadas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, os quais dedicam maior atenção às crianças, que se tornaram os sujeitos melhor conhecidos nesse sentido, o que contribui para aumentar o abismo existente entre a cultura juvenil e cultura escolar, a qual não costuma dialogar com os interesses e as demandas mais amplas dos jovens.

Em relação ao problema da violência que ocorre no ambiente escolar, pudemos averiguar, em estudo anterior (TIGRE, 2002), que a escola se sente impotente por não saber que atitudes tomar, por desconhecer a sua dinâmica e por não compreender o modo como os sujeitos jovens vêm vivenciando essa etapa da vida na contemporaneidade. Na mesma medida em que os profissionais que nela atuam não reconhecem que a escola não apenas reproduz as experiências de opressão e violência advindas do plano macroestrutural, mas também produz sua própria violência e sua própria indisciplina no plano microestrutural.

Compreender a condição juvenil na atualidade torna-se pré-requisito para a elaboração de propostas de intervenção para a problemática da violência na escola, tanto em nível nacional quanto local, que sejam condizentes com o nosso momento histórico. O grande desafio posto aos pesquisadores e técnicos que se propõem a trabalhar com os jovens consiste em observar e reconhecer suas organizações, o movimento dessa população e suas ações. No entanto, na área educacional, segundo Dayrell (2000, p. 119), “evidencia-se um paradoxo: a razão de ser da escola é o aluno, e é exatamente este ator o menos conhecido”.

A pesquisa que ora iremos apresentar tem seu foco no jovem estudante do Ensino Médio, não na condição de único praticante de atos de violência, nem o tomando como vítima. Optamos por esse recorte porque a representação da violência que gostaríamos de captar é aquela cometida e sofrida pelos alunos nas relações interpessoais que mantêm com

outros alunos, com os professores e com a instituição escolar e que abrangem desde brigas envolvendo agressões físicas e verbais, depredação escolar, problemas com os professores até a violência institucional. É o olhar dos jovens sobre o problema que pretendemos desvelar, por considerarmos que espaços marcados pela violência em suas mais diversas formas prejudicam enormemente a oferta de uma educação de qualidade e tornam-se um fator desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem inviabilizando, muitas vezes, a permanência dos estudantes na escola.

Portanto, é fundamental ouvirmos esses sujeitos na tentativa de compreendermos como eles vêm significando suas vivências. Pois, se quisermos entender o que é ser jovem e como se vive a juventude hoje, devemos estar atentos aos próprios jovens (NOVAES, 2007).

Considerando esses pressupostos, o propósito da pesquisa foi investigar a violência *na, à e da* escola, examinando as relações interpessoais que nela ocorrem, procurando captar a percepção do aluno a respeito do problema, na condição de quem a pratica, sofre ou apenas observa. A questão que norteou o desenvolvimento do trabalho foi: quais são as formas de violência recorrentemente praticadas e sofridas pelos jovens-adolescentes na escola de Ensino Médio e o que os motiva a praticar esses atos?

Tendo em vista a problemática explicitada, os objetivos que nortearam o desenvolvimento do trabalho foram:

- Compreender o que orienta as ações e decisões dos jovens e os motiva a praticar atos de violência na escola;
- Analisar como os jovens, na condição de vítimas, agressores ou de quem apenas observa, percebem a violência que ocorre no ambiente escolar;
- Refletir sobre o que é ser jovem e estudar na escola pública de Ensino Médio hoje;
- Captar as representações que os jovens possuem acerca da instituição escolar e do Ensino Médio.

A população alvo da presente pesquisa foi os jovens-adolescentes que frequentavam o Ensino Médio regular na cidade de Ponta Grossa – PR, no ano de 2011. Para o encaminhamento da investigação, foi usada uma abordagem quanti-qualitativa, numa perspectiva interpretativa. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados o questionário, o grupo focal e a entrevista em profundidade.

Os arranjos e articulações teórico-metodológicas desta tese se fundamentam nos seguintes autores: Sennett (1998; 2001; 2004; 2008; 2012), Abramovay e Rua (2004) Abramovay, Cunha e Calaf (2009), Pais (2003), Dubet (2003; 2008), Canário (2005; 2008) e Charlot (2005).

Diante de tais considerações e objetivos, na primeira seção do trabalho será apresentado o escopo teórico que embasa a pesquisa e servirá de base para a análise e discussão dos dados, além de justificar as escolhas feitas. Como o problema de pesquisa envolve o tripé escola-juventude-violência, iniciamos as reflexões teóricas abordando a constituição histórica da escola, destacando as principais consequências do processo de massificação escolar, situando, nesse contexto, o Ensino Médio. Na sequência, refletimos a respeito da categoria juventude, momento em que optamos pela utilização do termo “juventudes”, no plural, com o intuito de não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição, marcada pela diversidade de grupos e expressões juvenis. O jovem a que se faz referência, neste trabalho, é um jovem concreto, inserido em um contexto histórico e cultural, um sujeito que vive diferentes formas de experiência de juventude. Entendemos a definição da categoria violência como sendo polissêmica, de natureza complexa e multidimensional e, por esse motivo, será utilizada a expressão “violências” na escola, devido à pluralidade das dimensões envolvidas e suas múltiplas manifestações, que incorpora não só a ideia de violência física, de utilização da força ou intimidação, mas também aquela que ocorre no plano simbólico, psicológico e institucional do fenômeno. São apresentados ainda os conceitos de *bullying* e incivildade bem como as noções de respeito e autoridade em Richard Sennett.

A segunda seção do estudo trata do percurso da pesquisa e seu delineamento metodológico, fundamenta a perspectiva metodológica adotada e apresenta o contexto de realização da pesquisa de campo, delineando as etapas seguidas para a coleta dos dados: aplicação de questionários, grupos focais e entrevistas em profundidade.

A apresentação dos resultados da pesquisa e discussão compõe a terceira seção e nela optamos por apresentar separadamente os resultados dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados, e por discuti-los concomitantemente. Os dados quantitativos obtidos através do questionário fornecem um panorama de quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio na cidade de Ponta Grossa – PR, como se dá a relação com a escola e como percebem a violência na/da escola, na condição de quem a pratica, sofre ou apenas observa. Os dados qualitativos obtidos através dos grupos focais e entrevistas aprofundadas complementam e qualificam as informações obtidas através dos questionários e contemplam as categorias

centrais da pesquisa: quem é o jovem que frequenta o Ensino Médio, qual a sua visão de escola e das violências que nela ocorrem. Por fim, expomos as conclusões da pesquisa e ressaltamos que a escola precisa preocupar-se em fornecer aos jovens-adolescentes padrões adequados de interação e sociabilidade e trilhar o caminho da reinstitucionalização.

2 QUADRO TEÓRICO: EDUCAÇÃO-JUVENTUDE-VIOLÊNCIA

2.1 DA INVENÇÃO DA ESCOLA À “CRISE DA ESCOLA”

Nas últimas décadas os debates sobre a escola têm tido um generalizado sentimento de insatisfação como pano de fundo. Este sentimento de mal-estar começou a surgir no final de 1960 – e permanece até os dias atuais – com a formulação de um diagnóstico da existência de uma “crise mundial da educação³”, que se convencionou chamar de “crise da escola” e se caracteriza por um déficit de legitimidade e de sentido que é indissociável das mutações sofridas pela instituição escolar ao longo do século XX. As mutações ocorridas “podem ser sintetizadas numa fórmula segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, situando-se hoje num contexto de incertezas” (CANÁRIO, 2004, p. 981).

Esta ‘crise’ não corresponde à crise de uma escola ‘intemporal’, que permaneceria idêntica à sua configuração fundadora, mas, sim, a uma escola que ganhou configuração específica a partir da década de 60. Trata-se de um problema estrutural que é comum a todos os países industrializados e surge estreitamente associado ao fato de, face ao ‘esboroar gradual dos mitos fundadores’, a escola aparecer simbolicamente desarmada perante a massificação [...], sem outra ideologia legitimadora que não seja o prometido destino profissional dos alunos (CANÁRIO, 2005, p. 59).

Para se problematizar a escola, a primeira questão que se impõe é saber se estamos diante de uma “crise” – entendida enquanto conceito literal que compreende uma patologia que rompe temporariamente um equilíbrio – que remete para problemas de natureza conjuntural – ou se na realidade a escola está passando por um processo de “mutação”, que remete para mudanças e problemas de caráter estrutural.

³ Segundo Aquino (2003, p. 23) a “crise da educação”, “se traduz no desarranjo das pautas de funcionamento dessa instituição secular e, por conseguinte, na desfiguração dos papéis e das funções clássicas de seus protagonistas”.

Dubet (2003, p. 39) acredita que:

O acordo latente que ligava a escola à sociedade se desestabilizou muito. As expectativas implícitas das famílias não são mais congruentes com os projetos da escola, provocando assim o sentimento de crise de legitimidade da escola. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas, mas, sobretudo, à percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas.

Um dos principais argumentos que sustentam a crise escolar é de que ela não forma para o trabalho, não consegue reverter o fracasso e o abandono escolares, e que as reformas educativas têm fracassado (IMBERNÓN, 2000).

Para Telles (1992, p. 55), a crise da escola brasileira “é sobretudo uma crise de identidade decorrente da indefinição do papel da escola. Fatores políticos, sociais, econômicos e pedagógicos têm contribuído para essa descaracterização”.

Na opinião de Candau (2000, p. 11), o que está em crise são as funções fundamentais da escolarização hoje, que são a de promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania, seja pela dificuldade da escola de fato as realizar, seja pelo próprio anacronismo em relação aos tempos presentes. O mundo globalizado e a sociedade do conhecimento exigem “altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada auto-estima”.

Abramovay e Rua acreditam que a escola passa por um período em que a ideologia que a sustentou por muito tempo é contestada:

os discursos altissonantes sobre princípios e o valor da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola é questionada por não preparar para o mercado do trabalho; por perda da qualidade e centralidade enquanto fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório; e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro para os jovens (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 93).

Quando falamos que a escola está em crise, na verdade o que queremos expressar é que, nos últimos tempos, a mesma não vem respondendo às exigências que a sociedade atual está lhe impondo. A educação oferecida pela escola, dentro da atual conjuntura, tem se deparado, constantemente, com necessidades antes desconhecidas, derivadas “do impacto das novas tecnologias, dos meios de comunicação de massa e do incentivo ao consumo, das mudanças no comportamento e na cultura juvenil e das transformações por que passa a instituição com a mudança e informalização no comportamento de todos” (PAIVA, 2009, p.

103). A escola, tal como foi concebida no passado, já não responde às exigências deste momento histórico.

A crise, necessariamente, não precisa representar algo insuperável. Sposito (1998) acredita que a crise é um ponto decisivo e necessário, é um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma direção, escolher este ou aquele rumo. Assim, tanto para o jovem quanto para a escola, a noção de crise configura, antes de tudo, um desafio.

Numa perspectiva sociológica, Pérez Gomez (1998a, p. 14-15) salienta que os objetivos básicos e prioritários da socialização dos alunos na escola hoje são preparar os alunos para a incorporação ao mundo do trabalho e formar o cidadão para a intervenção na vida pública. Os desacordos surgem quando se trata de “definir o que significa a preparação para o mundo do trabalho, como se realiza este processo, que consequências têm para promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, ou para produzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos”. Por sua vez, preparar o cidadão para atuar na vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera pública e governadas pela implacável lei do mercado na esfera econômica, requer que a escola assuma as contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas.

No processo de socialização, a escola atual vem transmitindo e consolidando, explícita ou veladamente, “uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais”. É difundida, e assumida, a ideia de que a escola é igual para todos e cada um chega onde sua capacidade e seu esforço pessoal lhe permite. “Impõem-se a ideologia, aparentemente, contraditória do individualismo e do conformismo social”. Dessa forma, aceitamos que a sociedade é desigual e discriminatória, resultado “natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços”. A reprodução das desigualdades sociais pela escola tem sido um importante pilar do processo de socialização (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 16).

A função fundamental da escolarização deveria estar voltada para a formação do sujeito numa perspectiva de emancipação humana⁴ considerando-se sua totalidade, *omnilateralidade*, tal como propõe Marx, contemplando a formação intelectual, física e tecnológica, unindo o ensino com a produção e livre de interferências políticas e ideológicas ou, ainda, como Gramsci propõe a formação numa escola unitária “comum, única e

⁴ A emancipação diz respeito a uma condição de autonomia que se constrói a partir da democratização das relações sociais. Significa uma condição de liberdade e esclarecimento da consciência na qual o indivíduo desenvolve uma capacidade de autogoverno (FLEURI, 2008).

desinteressada”⁵ (GRAMSCI, 2001), no sentido de não estar voltada apenas para a profissionalização e sim para a formação integral do homem e sua plena humanização.

No entanto, o projeto capitalista de educação é exatamente ao contrário do ideal gramsciano. Segundo Coube e Coube (2010, p. 06), “o conhecimento aprendido na escola não tem servido para preparar um olhar crítico reflexivo em que, percebendo os absurdos, não permitíssemos sua continuidade”. Na mesma medida em que não se percebe que “a escola é ao mesmo tempo mantenedora do sistema político-econômico vigente e produtora de condições para um projeto contra-hegemônico”.

A escola, tal como a conhecemos hoje, é uma invenção histórica contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da Modernidade – na América Latina os sistemas escolares se construíram praticamente no século XX. Caracteriza-se como uma revolução nos modos de socialização, numa forma diferente de “fabricar o ser social”. A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica. Tal construção e a sua exterioridade relativamente ao mundo social conduziram ao aparecimento de uma nova categoria social: o aluno, por efeito da transformação da criança e sua adaptação às regras escolares.

Ariès (1978), em sua obra “História Social da Criança e da Família”, demonstra os novos lugares assumidos pela criança e pela família nas sociedades industriais. Fica evidente que a ideia de infância e juventude como etapas separadas da vida adulta foram construídas historicamente e é a escola, no final do século XVII, que propiciou essa condição ao isolar crianças e jovens dos adultos. Tal separação não ocorria na sociedade medieval, na qual o mundo infantil não era separado do adulto e não havia, portanto, uma fase de transição destacada.

⁵ Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 281-282) explicitam que o adjetivo “comum” quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo “única” está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que preparem, de maneira igual, os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais. A ideia de uma escola “desinteressada” está ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Para Gramsci, todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até sua escolha profissional, deve estar calcado em princípios “desinteressados” e proporcionar uma formação humanista geral.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi à escola, ao colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1978, p. 11).

Entre as principais novidades que essa instância educativa especializada traz quando foi inventada, destacam-se: uma nova concepção de aprendizagem que rompe com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente e passa a fazer a separação entre o aprender e o fazer. A hegemonia do modelo escolar passa a desvalorizar as formas anteriores de socialização e aprendizagem, induzindo a pedagogização das relações sociais e desapossando alguns grupos sociais das suas competências e prerrogativas (dimensão pedagógica); uma nova forma de organização que tornou possível a transição do ensino individualizado – marcado pela relação dual entre o mestre e o aluno – para o ensino simultâneo, que inaugura a relação pedagógica no quadro da classe (dimensão organizacional); uma revolução nos modos de socialização – escolar – que progressivamente torna-se hegemônica, pois, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, a escola funciona como uma “fábrica de cidadãos”, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana, de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho (dimensão institucional). Do ponto de vista histórico, a escola desempenha “um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” (CANÁRIO, 2005, p, 63).

Uma das formas de se compreender a escola é através da distinção analítica entre as três dimensões apresentadas acima que pode corresponder a uma tentativa de definição do que é a escola: a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição. A ausência dessa distinção tende a confundir o debate por não permitir uma abordagem compreensiva das diversas faces de uma mesma realidade, que remetem para campos de análise distintos.

1.1.1 A Escola e suas Mutações

Em oposição às visões naturalizadas que encaram a escola atual como uma espécie de realidade intemporal, a construção da escola como “objeto sociológico” supõe que a sua

emergência é historicamente situada e, portanto, uma outra maneira de analisá-la e tentar compreender suas mutações é através da sua evolução histórica, marcada por três períodos distintos: a escola das certezas, a escola das promessas e a escola das incertezas (CANÁRIO, 2005). Ainda que o autor se refira ao cenário europeu e algumas mudanças tenham ocorrido no Brasil tardiamente, a análise é útil para situarmos historicamente as mutações sofridas pela escola desde a sua invenção, bem como, quais são as novas demandas impostas a ela, uma vez que sua atuação sofre influência das determinações do contexto histórico-social.

Durante um longo período, cronologicamente localizado entre a Revolução Francesa e a primeira metade do século XX, a escola viveu a sua “idade de ouro”, o “tempo das certezas”, “na medida em que correspondeu, por um lado, a um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo e, por outro lado, a um período de harmonia e coerência internas entre suas diferentes dimensões” (CANÁRIO, 2008, p. 74). Durante esse período, a escola goza de uma forte legitimidade social, na medida em que é socialmente percebida como “justa”, apesar de funcionar num registro claramente elitista. Trata-se de uma escola que, sendo elitista, favorece a mobilidade social ascendente de alguns que mais se destacam pelo seu mérito.

A “idade de ouro” da escola coincide com o apogeu do capitalismo liberal e permanece no imaginário coletivo como um referente a confrontar com os “males” da escola atual. A escola moderna subtrai da igreja a tutela sobre o ensino, tornando-se um instrumento laico de suma importância na construção de sociedades baseadas no liberalismo político e participa historicamente na construção de uma sociedade industrial. Nesse período histórico, a escola é chamada a desempenhar um papel importante na “produção de uma força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade de organização de trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho” (CANÁRIO, 2005, p. 67).

A visão ainda presente da “escola das certezas”, na opinião de Dubet (2008, p. 15), precisa ser superada. É necessário “romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria” para que possamos construir uma escola mais justa.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial é marcado pela expansão da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta – via políticas públicas – e do aumento da procura – corrida à escola. Esse fenômeno de explosão escolar marca o início do processo de democratização de acesso à escola, momento em que ela deixa de ser uma escola

elitista e passa a ser uma escola de massas⁶, absorvendo “novos e diferenciados contingentes de alunos, professores e funcionários, atingindo igualmente novas famílias” (PAIVA, 2009, p. 102). O período de massificação da escola se caracteriza como sendo o “tempo de promessas”.

Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado a um pano de fundo marcado pela euforia e o otimismo em relação à escola, com base na associação entre ‘mais escola’ e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade. Tendo como fundamento e referente a teoria do capital humano, as despesas com a educação escolar configuravam-se como um investimento de retorno decisivo, quer do ponto de vista coletivo, quer do ponto de vista individual (CANÁRIO, 2005, p. 78).

Entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 1970, a economia mundial cresceu de forma exponencial, traduzindo-se numa era de prosperidade sem precedentes na história. O modelo de regulação econômica e social desse período é o fordista, cujos traços principais são a produção e o consumo em massa, sustentados por salários que acompanham o crescimento dos ganhos de produtividade, num contexto onde os vínculos trabalhistas são estáveis e de, praticamente, pleno emprego, momento em que a gestão do sistema educativo passa a ser percebido como uma grande empresa.

Nesse período, a construção de uma escola de massas é realizada à imagem dos princípios reguladores presentes na produção econômica e organizam-se sistemas educativos com características típicas da produção em grande escala nos moldes de um modelo industrial, dando origem à expressão usada na época de “indústria do ensino” (CANÁRIO, 2005).

No início de 1970, o primeiro choque petrolífero e o diagnóstico da crise mundial da educação marcaram o fim de um ciclo que coincide com a verificação da falência das promessas da escola. Conforme Canário (2005, p. 81):

⁶ Refere-se à “intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros. Trata-se de um processo que ocorreu nos vários contextos mundiais em períodos diferentes [...] (ARAÚJO, 1996, p. 162). Pode-se dizer que a escola de massas é uma das primeiras instituições verdadeiramente globais do mundo moderno.

[...] a expansão rápida da escolarização de massas, alargada aos públicos adultos, não se traduziu numa generalização do ‘bem-estar’ à escala mundial, nem na ultrapassagem do fosso que separa os países ‘desenvolvidos’ dos que se encontram ‘em vias de desenvolvimento’ ou em situação de ‘subdesenvolvimento’. Crescem as críticas ao modelo de desenvolvimento, à medida em que emergem as ‘desilusões do progresso’, em que se denuncia o desperdício e a alienação das sociedades de consumo e em que se toma consciência da miragem representada pelo mito das ‘sociedades em abundância’. Da euforia começa a deslizar-se para uma decepção que culminaria no reconhecimento atual de que vivemos em sociedade ‘doentes do progresso’.

Ao contrário do que acontecia no “tempo das certezas”, a escola passa a ser percebida como uma promotora de injustiça e a massificação muda a natureza da escola.

Na escola de massas, a igualdade das oportunidades não produz uma igualdade de resultados, ou seja, as desigualdades culturais e sociais exercem uma influência contínua sobre as desigualdades escolares. Para Dubet (2008), isso se explica através de dois tipos de processos sociais que acabam criando desigualdades decisivas e, sobretudo, fazendo com que as distinções escolares, as mais sutis, dissimulem também hierarquias sociais. Num primeiro raciocínio apresentado pelo autor:

[...] os diversos grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjuntos de atitudes de competências cognitivas e verbais mais ou menos próximas das expectativas da escola, o que faz com que os alunos dos grupos mais favorecidos tenham uma espécie de convivência imediata com a cultura escolar, enquanto as crianças dos grupos menos favorecidos devem se aculturar no mundo escolar, que lhes permanecerá sempre um pouco estranho. Assim, os indivíduos seriam, desde a primeira infância, mais ou menos armados ou mais ou menos *handicapés* para enfrentar as provações do êxito escolar (DUBET, 2008, p. 30).

O segundo processo complementa o primeiro e sublinha o papel dos recursos e das capacidades estratégicas das famílias:

Conhecendo relativamente bem o sistema escolar, seus códigos e suas regras implícitas, os pais guiam seus filhos de maneira mais ou menos eficaz. Cursos particulares, intercâmbios linguísticos, acompanhamento do trabalho em casa, escolha das habilitações mais ‘rentáveis’ terminam por acrescentar todas essas pequenas diferenças que fazem as grandes diferenças no final dos estudos. Aí também os grupos mais favorecidos dominam melhor as estratégias e os recursos educativos, as famílias mais ambiciosas se mobilizam eficazmente em favor do êxito, enquanto as outras não sabem como agir ou pensam que isso não é de sua competência (DUBET, 2008, p. 30-31).

Não há como negar que a escola democrática de massa tenha construído as condições formais da igualdade meritocrática das oportunidades, no entanto, ela não consegue escapar da influência das desigualdades sociais que, na opinião de Dubet (2008, p. 32), engendraram

grandes dificuldades pedagógicas e uma perda de confiança no papel democrático da escola, principalmente por parte dos professores, que já não acreditam mais que a escola possa reduzir verdadeiramente as desigualdades. “A heterogeneidade dos alunos colocados numa mesma escola e, portanto, na mesma competição, é frequentemente percebida como uma armadilha sem saída”.

A democratização e massificação da escola é o ponto que marca o irreversível rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola: perda de coerência externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir; e perda de coerência interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada e com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas (CANÁRIO, 2005).

No final do século XX, o desencanto em relação à instituição escolar aumenta e esse sentimento, somado às novas mudanças no campo econômico, político e social, marcou a entrada da escola num “período de incertezas”. O “Estado Providência⁷” perde sua legitimidade e começa a emergir um “Estado Mínimo⁸”.

Nesse período, um vasto processo de transformação denominado de “globalização” produz, como consequência, a submissão das políticas de Estado à “racionalidade de uma economia capitalista mundializada, com repercussões diretas na compressão das despesas públicas, na privatização de serviços coletivos, na redução das proteções sociais e na desregulação do mercado de trabalho” (CANÁRIO, 2005, p. 82).

Com a globalização, as economias nacionais ficam cada vez mais interdependentes e as trocas realizadas entre elas se tornam mais importantes que a produção, os investimentos e

⁷ O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, conforme é denominado em inglês, é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia. Os serviços assistenciais disponibilizados pelo Estado Providência são de caráter público e reconhecidos como direitos sociais dos cidadãos, visam garantir padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos. O Brasil nunca chegou a estruturar um Estado de Bem-Estar semelhante aos dos países de Primeiro Mundo (PEREIRA, 2008).

⁸ Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionalis* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional (HISTEDBR, 2013).

os fluxos financeiros mundializam-se sob o efeito conjugado da liberação dos mercados e dos avanços tecnológicos.

São extremamente estreitos os vínculos existentes entre a globalização, o neoliberalismo que a fundamenta ideologicamente e a violência, pois segundo Wieviorka (1997), a globalização alimenta-se, no mínimo indiretamente, das desigualdades e da exclusão que se reforçam com o mercado globalizado.

O enfraquecimento do Estado Nacional é uma das consequências da política neoliberal⁹, projeto ideológico do capital, e coincide com a ruptura do compromisso fordista, que sustentava o desenvolvimento do Estado Providência, o qual permitia uma articulação harmoniosa entre crescimento e integração social, face à emergência de modos de governo que transcendem as fronteiras nacionais, o que, segundo Canário (2005), consagra uma mutação com consequências importantes no plano da atividade política, que tem três implicações importantes no campo da educação: está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional; a finalidade de construir uma coesão nacional, cede lugar à subordinação das políticas educativas a critérios de natureza econômica (aumento da produtividade e competitividade) no quadro de um mercado único; passagem de um paradigma da qualificação para o paradigma da competência definida em contexto de trabalho, o que representa uma erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos.

Com o dismantelamento do Estado de Bem-Estar, há uma ruptura do laço social que está na base da designada “exclusão social”. As mutações no mundo do trabalho (desemprego estrutural de massas e precarização dos vínculos laborais) fazem evoluir sociedades baseadas em pleno emprego, para sociedades “doentes” do trabalho.

⁹ As ideias neoliberais começam a ganhar terreno a partir de 1973, quando ocorre a grande crise do modelo econômico do pós-guerra: baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Para Hayek e seu seguidores, o motivo dessa crise era o excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários, que por meio de suas pressões faziam com que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. O remédio proposto para essa crise era manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e fraco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas. A meta a ser atingida deveria ser a estabilidade financeira, cuja concretização implicaria disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar; desemprego; reformas fiscais e redução de impostos para os altos rendimentos (ANDERSON, 1998). As principais consequências da implantação de um programa neoliberal são a “deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas, o crescimento de capital corrupto e a polarização social”, seguidas da ampliação das diferenças sociais e da quebra do aparato industrial (ANDERSON, 1998, p. 18).

A raridade dos empregos passa então a articular-se com a inflação dos diplomas, tornando-os, simultaneamente, menos rentáveis e mais necessários do que nunca. Esta situação permite compreender por que razão todos os indicadores estatísticos testemunham um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longos e se assiste, ao mesmo tempo, a uma cada vez maior sensibilidade [*sic*] a fenômenos designados por ‘exclusão escolar’[...] no sentido de ‘exclusão relativa’ (CANÁRIO, 2004, p. 982. *Grifos nossos*).

O aumento da produção de diplomas pela escola, sua conseqüente desvalorização (o diploma de conclusão do Ensino Fundamental é aquele que é desvalorizado de forma mais rápida e acentuada) e a discrepante escassez de empregos correspondentes é o que permite falar da passagem da escola de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”.

Enguita (2004, p. 34) ressalta que, nesse processo paradoxal, inflacionar não significa dizer que o “dinheiro-símbolo” (diploma) cai em desuso, mas que há uma perda de seu valor unitário “[...] assim como a inflação monetária, quanto mais o dinheiro se desvaloriza, maior quantidade se necessita para adquirir os mesmos produtos; na inflação de diplomas, quanto mais se desvalorizam os títulos em termos absolutos, mais se necessita de um nível mais elevado para se ter acesso aos mesmos postos de trabalho”.

Os efeitos da “inflação escolar”, na visão de Bourdieu (1983, p. 5), são mais complicados do que se costuma dizer “devido ao fato de os títulos sempre valerem o que valem seus detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem *valor social*”.

Para Enguita (2004), o crescimento do papel da qualificação é característico da sociedade do conhecimento, resultado da *terceira revolução industrial* que vivemos atualmente¹⁰, que também pode ser denominada de “tecnológica ou científico-técnica”, com um cenário difuso, porém, localizado em certas regiões interconectadas, que são viveiros das novas tecnologias e centradas na informática e nas telecomunicações, o que a caracteriza como uma “revolução nas dimensões e no papel do conhecimento”. A nova revolução industrial trouxe com ela o uso intensivo da informação e do conhecimento, o que permite novas formas de mobilização dos meios de produção e de coordenação do trabalho. Propiciou ainda, o “desenvolvimento e o fortalecimento das profissões, em contraste com grupos de

¹⁰ A *primeira revolução industrial* teve como cenário o norte da Europa e se identifica com a máquina a vapor, com os altos fornos, com o tear automático ou com a estrada de ferro, foi uma revolução nas dimensões dos meios de produção e na estrutura da propriedade. Esse momento histórico exigiu novas formas de organização e principalmente a submissão da mão de obra à disciplina fabril. O cenário inicial da *segunda revolução industrial* foi o Estados Unidos e identifica-se com o taylorismo e o fordismo, foi uma revolução nas dimensões e formas de organização do trabalho (e do capital) e, portanto, na estrutura da autoridade. Essa revolução transformou os métodos de organização do trabalho e tornou possível o uso de meios de produção em volumes e quantidades até então insuspeitados, originando novas qualificações (ENGUITA, 2004).

trabalhadores não-qualificados, ou pouco qualificados, que se veem relegados a uma permanente concorrência com máquinas que ameaçam substituir seu trabalho por terem um custo menor” (ENGUIITA, 2004, p. 37-38).

De acordo com Sennett (2004, p. 101), as novas formas de trabalho requerem das pessoas flexibilidade, elas devem:

[...] passar facilmente de uma tarefa a outra, de um emprego a outro, de um lugar a outro. Em parte isso se deve à demanda de transformação no mercado global – as organizações devem mudar repentinamente suas funções, suas instalações e produtos. A capacidade de aprender coisas novas com rapidez passa a ser mais valorizada do que a capacidade de se aprofundar ainda mais em um problema ou corpo de dados existentes. E, uma vez que esta capacidade vale mais do que o conhecimento fixo, o potencial para aprender é mais útil do que a realização passada.

Outra dimensão das mudanças – além do mercado global e das novas tecnologias - igualmente importante, na visão de Sennett (2008, p. 21) são as “novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo de trabalho”. Na sua opinião, “o sinal mais tangível dessa mudança é o lema *não há longo prazo*”. Pois, “no trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo; e também a utilização de um único conjunto de qualificações no decorrer de uma vida de trabalho”. Nesse contexto, um jovem pode esperar “mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho”.

A juventude é afetada de forma muito particular por esse conjunto de mudanças tanto em sua relação com a escola como em sua relação com o mundo de trabalho no novo capitalismo, tal relação deixa de ser previsível para tornar-se predominantemente incerta.

Para os jovens, o desemprego é uma “ameaça onipresente”, mas a precariedade dos postos de trabalho já é algo real. Poderia-se supor que o acesso a um posto de trabalho seria um meio de transição à vida adulta, “no entanto, a precariedade de emprego e as próprias dificuldades que alguns jovens encontram na obtenção de emprego ou trabalho remunerado fazem com que eles muitas vezes vivam uma situação que pode ser definida como desemprego intermitente”, ou seja, eles circulam por uma multiplicidade de postos de trabalhos precários, intercalando inserções provisórias com desinserções periódicas (PAIS, 2003, p. 44).

Atualmente, se fossemos traçar um panorama da escola, poderíamos afirmar que: a escola, na sua configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e

revelado) é obsoleta, principalmente sob a ótica do capital; padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos); é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa) (CANÁRIO, 2005).

O mito da mobilidade social ascendente, alimentado pelo modelo capitalista, de que o êxito advém do mérito acadêmico individual, cuja consequência natural é a ascensão social automática, se esfacela e a parceria que parecia indissolúvel entre escola e trabalho entra em crise e precisa ser repactuada.

Não é possível adivinhar ou prever o futuro da escola, mas é necessário problematizá-lo, imaginar uma outra escola a partir da crítica da escola que conhecemos. Na opinião de Candau (2000, p. 13):

Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação. Pode haver instrução, treinamento, por mais sofisticados que sejam, mas o dinamismo da educação é cerceado.

Nessa perspectiva, o grande desafio posto é como transformar a escola e suas práticas educativas, frente a sua universalização – tardia no contexto brasileiro – e abertura a novos públicos, uma vez que a democratização do acesso trouxe com ela desigualdades profundas, com as quais a escola atual ainda não aprendeu a lidar.

Esteban (2007, p. 11) acredita que:

Estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso. Sua presença reconfigura a escola, que passa a conviver com práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados. Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, por marcar um momento da escolarização, relacionado à vivência da adolescência e da juventude, é o segmento que mais traz consigo novas demandas para dentro do ambiente escolar. Nosella (2011) acredita que, se todo o ensino no Brasil é deficitário, o de nível médio o é ainda mais.

1.1.2 Ensino Médio: em Busca da Identidade

São inegáveis as mudanças pelas quais o ensino médio vem passando desde a década de 1970, com a ampliação e possibilidade de acesso de alunos oriundos das classes populares. No entanto, no Brasil, é somente a partir da década de 1990 que a expansão desse segmento ganha contornos de democratização em decorrência do aumento do número de concluintes do Ensino Fundamental.

A expansão do Ensino Médio foi realizada

[...] num contexto de baixo investimento público em prédios específicos, sem infraestrutura própria (laboratórios e bibliotecas), material didático e política de valorização aos profissionais de educação, entre outras medidas necessárias. O ensino médio se expandiu com base na infraestrutura do ensino fundamental, e a inclusão de novos públicos acirrou ainda mais um dilema histórico acerca de sua identidade própria e de seus objetivos (CORTI, 2010, p. 54).

O marco decisivo dessa mudança foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº. 9.394, de 20/12/96, artigo 21). Até então, não havia a obrigatoriedade do oferecimento gratuito do Ensino Médio a todos os jovens. Depois da Lei, o Ensino Médio no Brasil passou a abrigar uma diversidade de alunos oriundos dos mais variados setores da população. Antes dela, eram poucos os que atingiam essa etapa de ensino, porque o final da Educação Básica no país era a 8ª série do antigo Primeiro Grau e muitos alunos não conseguiam prosseguir seus estudos por não existir um número de escolas suficientes para atender a essa demanda.

Com a LDB 9394/96, o Ensino Médio tornou-se a etapa final da Educação Básica¹¹, a oferta se amplia e o número de alunos matriculados que, em 1991, era de 3.772.698 milhões, em 2011, atingiu a marca de 8.400.689 milhões de alunos (KUENZER, 2010).

A emenda constitucional nº 59/2009 tornou obrigatório o ensino a todos os alunos com idade entre os 4 e 17 anos e a Lei nº 12.061/2009 instituiu a obrigatoriedade de oferta de Ensino Médio público e gratuito (alterando a Lei nº 9.394/96), ampliando os direitos educacionais dos jovens. Os estados terão até 2016 para incorporar essa parcela da população que, idealmente, deverá estar cursando essa modalidade de ensino.

¹¹ Historicamente, esse segmento de ensino oscilou em mostrar diferentes faces: de etapa final de escolarização formal; etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior, etapa de consolidação dos saberes construídos no ensino fundamental, formação profissional para diversas áreas do mundo do trabalho e, por fim, mas não menos importante, a face que o caracteriza como refém dos exames vestibulares (AMARAL, 2011, p. 210).

As matrículas no nível médio cresceram 32,1%, entre os anos de 1996 a 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,6%, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008. Esta retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2% (KUENZER, 2010). Em 2010 e 2011, as matrículas voltam a apresentar um pequeno crescimento.

Apesar dos avanços, em termos de acesso, ainda há muitos jovens que não conseguem ingressar nessa modalidade de ensino. Em 2011, mais de 1,9 milhões de alunos com idade entre 15 e 17 anos permaneciam fora da escola, como podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 1 — Ensino Regular - Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de idade - Brasil (2007 – 2011)

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional e no Ensino Médio normal/magistério.

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), a taxa de frequência bruta¹² às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida¹³ dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%.

Tais números, na avaliação de Kuenzer (2010), permitem inferir que na década que passou não houve mudanças significativas quanto à expansão do acesso, permanência e

¹² A “taxa de escolarização bruta” permite que se compare o total da matrícula em um dado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível.

¹³ A “taxa de escolarização líquida” indica o porcentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

sucesso, mostrando que, para o Ensino Médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu, configurando-se essa década, uma década perdida para esse segmento de ensino.

Universalizou-se o acesso, mas não se garantiu democraticamente a permanência desses jovens na escola. Na avaliação de Carrano (2010, p. 145), para os jovens pobres, o aumento da oferta foi acompanhado da perda de qualidade da educação escolar.

Na verdade, as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento. Ou seja, além de todos os fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos territórios de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência, etc.) que vão atraindo o jovem e a jovem para fora da escola, o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muitos jovens. E, sem dúvida, a insatisfação com a escola já se apresenta como uma das causas sensíveis do abandono do curso da escolarização.

Os dados do IDEB, disponibilizados pelo INEP em 2012, dão uma ideia das mazelas, que são históricas, enfrentadas pelo Ensino Médio brasileiro ofertado pelas escolas públicas. Em 2011, nesse nível de ensino, as escolas brasileiras privadas alçaram a nota média de 5,7, ao passo que as escolas públicas atingiram a média de 3,7. O Paraná foi um dos poucos estados em que a nota do IDEB, referente ao Ensino Médio, caiu de 4,2 em 2009, para 4,0 em 2011¹⁴.

Em relação à transição do segmento médio ao superior, “mais de 70% dos jovens que terminam o Ensino Médio não vão para o ensino superior. A taxa líquida do ensino superior no Brasil é muito baixa, menos de 20%, e menor do que a de outros países da América do Sul, como a Argentina e o Chile” (SIMÕES, 2010, p. 138-139). Em 2012, cerca de 5,7 milhões de candidatos se inscreveram no ENEM, mas apenas 150.777 mil vagas poderão ser disputadas com o auxílio do ENEM, o que corresponde a 91% das vagas nas universidades federais, segundo levantamento feito pelo jornal Folha de São Paulo.

No geral, os números apresentados anteriormente sugerem que, de certa forma, “o ensino ofertado aos filhos da burguesia e da pequena burguesia pela iniciativa privada atende aos interesses de seu público-alvo, não se constituindo em motivo de preocupação” (KUENZER, 2010, p. 853). Segundo a autora:

¹⁴ Diante desse cenário, o MEC lançou, em 2009, o Projeto Ensino Médio Inovador, um programa que busca apoiar as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria do Ensino Médio, através de iniciativas inovadoras de organização curricular. Documento disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 set. 2012.

[...] quando se ‘disponibiliza’ a versão média de educação geral para os trabalhadores, isso se faz por meio da oferta precarizada. Para os filhos da burguesia e pequena burguesia, as escolas médias de educação geral ofertadas pela iniciativa privada atendem às suas demandas de acesso ao ensino superior; para os estratos médios e para parcela menos precarizada da classe trabalhadora, os cursos de educação profissional e tecnológica ofertados pelo setor público, embora de reduzida oferta, atendem à necessidade de inserção no mercado de trabalho, com o que viabilizam seu acesso ao ensino superior, na busca por ascensão social.

O ensino de nível médio disponível para os jovens trabalhadores é o de educação geral, preferencialmente noturno e mais revestido de um caráter certificatório do que da qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada. Essa dualidade estrutural tem suas origens na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho. Independente dos avanços que possam ocorrer com “ampliação da oferta e com a melhoria da qualidade, mediante políticas públicas, é preciso compreender que não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir da transformação da sociedade” (KUENZER, 2010, p. 870).

Para Nosella (2011, p. 9), o debate sobre a dualidade do Ensino Médio não é novo. “Sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho, é antiga e ainda hoje perdura, apesar de muitos ‘esforços’, para superá-la ou, quase sempre, para dissimulá-la”. Segundo esse autor, ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente se excluía da escola os jovens destinados ao trabalho.

Manacorda reconhece que:

Partindo do fato inquestionável que o mundo atual mudou e se enriqueceu extremamente, e que a escola deve atualizar-se nas coisas desse mundo, não se pode levar em consideração uma divisão, como se fez tradicionalmente e ainda hoje se faz, entre uma escola profissional para preparar os quadros do trabalho, industrial, mas também tecnológico, informático etc., e uma escola ‘desinteressada’ para os dirigentes. [...] Marx fala de instrução intelectual, física e tecnológica para todos (MANACORDA, 2007, p. 13).

Questionado a respeito de quais conteúdos a escola deveria ensinar, Manacorda (2007) admite que é difícil estabelecer programas, mas enfatizou que quando se fala em instrução intelectual, física e tecnológica, teórica e prática, a ênfase não deve estar a destinação social imediata, mas na formação integral do homem. Por isso, na visão de Nosella (2011), o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica de caráter formativo, não deve ser profissionalizante.

Para Carrano (2010, p. 144), parece haver um consenso nas análises realizadas sobre a oferta do Ensino Médio, que esse nível de ensino vive uma crônica crise de identidade, que é histórica¹⁵. “O ensino médio estaria permanentemente diante da encruzilhada que convida a divergentes caminhos relacionados com a formação cidadã: a qualificação para o mundo do trabalho ou a preparação para o ingresso no nível superior de ensino”.

Numa tentativa de tentar reverter essa “situação de crise”, no dia 30 de janeiro de 2012, foi aprovada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, a Resolução Nº 2, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e revoga a Resolução anterior (CNE/CEB Nº 3/98¹⁶), o que representa um avanço para esse segmento de ensino, por trazer em seu bojo, uma visão mais crítica de sociedade e de escola, comparando-se à legislação anterior.

Moehlecke (2012, p. 52) historiciza como se deu o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:

Duramente criticadas por grupos contrários às políticas do governo FHC, as novas diretrizes curriculares para o ensino médio já vinham sendo propostas desde a aprovação das DCNEM, em 1998. Contudo, tal debate se consolida e entra na agenda do poder público com o início da gestão do governo Lula. Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, iniciou uma série de discussões e consultas sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, cujas principais discussões foram publicadas em livro, em fevereiro de 2004. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual a educação de nível médio passa a fazer parte, iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Em 2009, o Ministério da Educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o ensino médio. Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB N. 7/2010 e resolução CNE/CEB N. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio (Parecer CNE/CEB N. 5/2011, p. 5).

¹⁵ Conforme Moehlecke (2012, p. 40), “ensino médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade. Contudo, observando-se as funções que lhe foram atribuídas nos últimos tempos, não há dúvida a respeito do caráter marcadamente propedêutico a ele associado. Organizado com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas, o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais”.

¹⁶ Em relação a essa legislação (já revogada), em específico, “[...] tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB. Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores” (Parecer CNE/CEB n. 5/2011, p. 12).

No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, justifica-se a necessidade de alterar o currículo do Ensino Médio, a partir das significativas mudanças sociais e econômicas pelas quais o Brasil passou nos últimos anos¹⁷. O país tem vivido um processo de desenvolvimento e crescimento econômico, que tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimenta. Nesse cenário, surgem novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento e a educação está no centro da questão.

As novas exigências educacionais postas são decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesses dos jovens-adolescentes, sujeitos dessa etapa educacional.

Pela primeira vez, em um texto oficial voltado ao Ensino Médio, fica clara a ideia que se tem dos jovens brasileiros e há uma preocupação real em se questionar e tentar entender quem é o aluno a quem a política se destina. Utiliza-se de forma muito bem embasada o conceito de “juventudes” (referindo-se às diversas maneiras de ser jovem e procurando contemplar os sujeitos/estudantes da educação de jovens e adultos, alunos do noturno, estudantes do campo, indígenas, quilombolas, estudantes da educação especial), como uma categoria historicamente produzida.

Nas novas DCNEM a escola é vista como sendo o principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade ao longo dos anos e precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens, gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. Propõe-se que a escola não se limite ao interesse imediato, pragmático, utilitário mas, sim, a uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura, oferecendo uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular. Tais pressupostos remetem à clássica fórmula marxista de instrução intelectual, física e tecnológica para todos, numa perspectiva de emancipação humana (NOSELLA, 2011).

¹⁷ Diferentemente do que ocorreu nas diretrizes anteriores, cujos textos justificavam a necessidade de mudanças curriculares com base no que ocorria no cenário internacional, principalmente as mudanças tecnológicas, as exigências postas pelo mundo, a globalização e a economia. A visão que se tinha de escola é a de que a mesma deveria adaptar-se a tais mudanças, como se ela fosse capaz de dar conta de todos os problemas postos pela economia e pelo contexto. Nessa perspectiva, ocorria o atrelamento direto entre educação, economia e currículo, que precisava ser reorganizado para atender as demandas do mercado.

O que muda radicalmente na nova Lei aprovada em 2012, em relação à legislação anterior, são as concepções apresentadas em seu bojo. No Art. 5º, as novas DCNEM enfatizam que o ensino que deverá ser ofertado no segmento médio, em todas as suas formas de oferta e organização, deverá basear-se principalmente na formação integral do estudante; no trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; na indissociabilidade entre educação e prática social; na integração de conhecimentos gerais numa perspectiva interdisciplinar e de contextualização. A base da proposta e do desenvolvimento curricular deve, ainda, promover a integração entre educação e as dimensões do *trabalho* (conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza e de produção da existência humana), da *ciência* (como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história), da *tecnologia* (como uma extensão das capacidades humanas) e da *cultura* (como a dimensão simbólica da vida social).

A organização do novo currículo deverá ser feita em torno das seguintes áreas de conhecimento e ser constituída dos seguintes componentes curriculares obrigatórios¹⁸: *Linguagens* (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física); *Matemática*; *Ciências da Natureza* (Biologia; Física; Química); e, *Ciências Humanas* (História; Geografia; Filosofia; Sociologia).

A questão da organização curricular, particularmente na forma das novas DCNEM, reaparece como um aspecto importante para mudar o quadro de estagnação no qual se encontra o Ensino Médio nos últimos anos, com altas taxas de evasão e repetência, associadas a um baixo desempenho dos alunos em testes nacionais e internacionais de avaliação. A ênfase é em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens (MOEHLECKE, 2012).

A expectativa é que a reavaliação da estrutura curricular do Ensino Médio e a nova lei de cotas, que vai garantir 50% das vagas das universidades federais para alunos provenientes da rede pública, constituam-se em novos atrativos para que os jovens frequentem o Ensino Médio.

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em vigor desde 1998 e revogada em 2012, destacavam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas deveriam ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Instituíam que as propostas pedagógicas deveriam ser orientadas por um currículo baseado em competências e habilidades. Os currículos deveriam ser estruturados com base nos princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização. A base curricular nacional comum deveria organiza-se em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O grande desafio que se coloca aos sistemas educativos nesse momento histórico, segundo orientações do Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, é o de elaborar um currículo pensado para os jovens, considerando suas singularidades e o contexto histórico-social no qual estão inseridos, permitindo a formação integral do aluno. Os novos currículos devem ser flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que seja assegurada a permanência deles na escola com proveito até a conclusão da Educação Básica.

No que tange à problemática das violências na escola, esse seria um momento oportuno para incluir, de forma intencional e sistematizada, dentro do projeto curricular e programação de áreas, os temas relacionados com o desenvolvimento sociopessoal, com conteúdos específicos e com atividades determinadas, ou seja, explicitar o “currículo escolar oculto” como objetivo educativo, assumido pelos professores das diversas disciplinas. A aproximação curricular deve visar o trabalho da educação em valores, desenvolvimento de habilidades sociais¹⁹ (formação do aluno para lidar diante de novas situações sociais, como por exemplo: autocontrole e autorreflexão, empatia, assertividade, negociação, mediação e solução de conflitos) e implementação de metodologias cooperativas (aprender a trabalhar em equipe) (FERNÁNDEZ, 2005). Para tal, a autora propõe cinco áreas de trabalho: *educação para a saúde* – que pode abordar o uso de drogas e a sexualidade; *educação para o consumo* – que pode abordar o consumo consciente e a preservação do meio ambiente; *educação social* – que pode abordar a violência urbana e na escola e o protagonismo juvenil; *educação para a vida em sociedade* – que pode abordar a questão da cidadania e proteção dos direitos; e *educação para as relações interpessoais* – que pode incluir temas como amizade, respeito para consigo mesmo e para com os demais, autocontrole, emoções e sentimentos, respeito às decisões do grupo, respeito às opiniões de cada indivíduo.

A ideia é que tudo se efetive de forma integrada e incorporada às áreas do currículo, reconhecendo que estão incluídos elementos que não são estritamente curriculares, mas a serviço do currículo. Considerando o alerta feito por Nosella (2011, p. 15) de que “o princípio pedagógico específico do Ensino Médio não deve ser buscado nos saberes curriculares e sim no método, embora este não se efetive sem a aplicação daqueles”.

¹⁹ Para Dal Prette e Dal Prette (2001, p. 31), “o termo habilidade sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das relações interpessoais”. Na visão de Sennett (2012, p. 17), as “habilidades sociais” não são inatas, mas aprendidas socialmente e podem percorrer toda gama de ações implicadas em ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil (SENNETT, 2012, p. 17).

Na avaliação de Moehlecke (2012, p. 54), por um lado as novas DCNEM não trazem muitas novidades em relação à organização curricular do Ensino Médio, mas, “por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes”. Principalmente, quando explicita em seu texto a importância da formação integral do estudante e integra a educação às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, sugerindo uma formação *omnilateral*, numa perspectiva emancipatória.

Numa análise preliminar do Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, foi possível observar os seguintes aspectos: seu texto possui uma linguagem dialógica e nele existe uma preocupação em conceituar, de forma clara, todos os termos utilizados; o Ensino Médio deixa de ser uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e passa a ser a etapa final da educação básica; o currículo deixa de ser organizado por competências; apresenta a noção de educação com qualidade social, que visa contribuir para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, considerando como elementos centrais o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens; a educação é considerada um direito social; propõe a formação do jovem na perspectiva da emancipação humana. No entanto, uma das lacunas observadas é a de que o texto deixa em aberto quais seriam as expectativas de aprendizagem esperadas para o aluno deste segmento de ensino.

Embora seja evidente que a apropriação da política curricular oficial não seja linear e que as reformas tenham sempre um alcance relativo, fica a expectativa de como a nova DCNEM será recontextualizada. O movimento será de adesão ou resistência? As interpretações serão diferenciadas de escola para escola?

No entendimento de Silva (2009, p. 442), nem sempre as reformas políticas se realizam como previstas; elas se materializam sempre de forma relativa. O movimento de apropriação e de representação que a escola como instituição faz das políticas oficiais não é uniforme devido ao movimento de recontextualização, ou seja, ao processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro, “por meio do qual se opera a seleção e um processo de deslocamento dos significados teóricos em direção à prática”, que gera a produção de um novo discurso pedagógico.

Embora a nova DCNEM ainda possua aspectos questionáveis, ela pode ser considerada uma política possível para um país continental como o Brasil, uma vez que serão

obrigatórias. “Espera-se que sejam infinitas enquanto durem”, já que os contextos históricos mudam e a disputa pela hegemonia também.

Considerando que o recorte da nossa pesquisa contempla os estudantes do Ensino Médio, que são predominantemente jovens-adolescentes, julgamos necessário abordar na sequência desta seção a categoria *juventude*, na tentativa de compreender quem são os jovens deste momento histórico, quais são as suas singularidades e quais desafios apresentam ao universo adulto.

2.2 JUVENTUDE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Juventude é um termo que possui definição aparentemente óbvia, por apresentar-se como uma fase natural do desenvolvimento humano, mas que comporta em seu bojo inúmeras possibilidades de abordagem. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar sobre os deslizes, os encobertamentos, as disparidades e as mistificações que o conceito encerra. Embora existam muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema, vigora a tensão entre uma impressão de obviedade e a dificuldade de definições mais claras (ABRAMO, 2008).

Enquanto categoria, a juventude é uma construção social da segunda metade do século XIX, que só começou a ser encarada como fase de vida quando os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de “consciência social”, o que não significa dizer que jovens e adolescentes não tenham existido antes, mas que enquanto categoria não possuíam o estatuto, nem a autonomia ou força de grupo social que agora têm (PAIS, 2003).

Para Pais (2003), a juventude é uma categoria socialmente construída e formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais e políticas e, portanto, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. Para Peralva (2007b), a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação.

Citando Philippe Ariès, Sennett (2004) mostra como tal categoria foi “inventada”, a partir do momento em que o período da infância foi se prolongado ao longo da história moderna:

Na época de Locke [*entre o final do Século XVII e início do Século XVIII*], observa ele, um ser humano com oito ou nove anos era tratado como um ‘adulto incipiente’, recebia poderes e responsabilidades de adultos, casando-se antes mesmo que pudesse procriar biologicamente. Já a infância moderna se estende para além da puberdade, uma nova categoria – o adolescente – foi inventada para preencher os anos antes que a idade adulta comece (SENNETT, 2004, p. 133-134 *grifos nossos*).

Nesse momento histórico,

[...] homens e mulheres em seus 15 anos eram considerados velhos, e hoje os vinte anos de infância e adolescência ainda representam um quarto da expectativa de vida saudável. Mas a mudança também pode ser atribuída, culturalmente, à nova ênfase no trabalho. Trabalhar bem requer um período ainda mais longo de preparação e disciplina. No século XIX, pouquíssimos argumentos em favor da educação universal ou contra o trabalho infantil invocavam a ideia de proteger a criança do mundo do trabalho; mais exatamente, eles falavam em prepará-la para ele (SENNETT, 2004, p. 134).

Nessa mesma perspectiva, Debert (1999, p. 73) acredita que as razões que levaram à cronologização da vida na modernidade são reflexos da lógica fordista, ancorada na primazia da produtividade econômica e na subordinação do indivíduo aos requisitos racionalizadores da ordem social. “A padronização da infância, adolescência, idade adulta e velhice pode ser pensada como resposta às mudanças econômicas, devidas, sobretudo, à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para outra baseada no mercado de trabalho”.

O Estado moderno seria, por excelência, a instituição orientadora do curso da vida, regulamentando todas as suas etapas. Estágios foram claramente definidos e separados e a fronteira entre eles passou a ser dada pela idade cronológica. Três segmentos foram claramente demarcados: a juventude e a vida escolar; o mundo adulto e o trabalho; e a velhice e a aposentadoria. As idades são, portanto, “aspectos privilegiados na criação de atores políticos e na definição de mercados de consumo” (DEBERT, 1999, p. 72).

Movimento contrário parece estar ocorrendo na sociedade atual. Na visão de Postman (1999), as fronteiras que separavam o universo do adulto e da criança estão desaparecendo e constata-se uma proximidade entre esses dois mundos, tornando as diferenças entre eles quase inexistentes. Cada vez mais é possível notar a presença de crianças “adultizadas” e de adultos “infantilizados”. Assim, com a passagem entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta, apresentando fronteiras cada vez mais borradas, as passagens entre

épocas geracionais não possuem mais marcadores precisos. A relação entre idade biológica e social vem se tornando cada vez mais complexa²⁰.

Devido a tais mudanças, Debert (1999, p. 74) aponta que “é para o processo de descronologização que se voltam as pesquisas interessadas na identificação das rupturas com a modernidade que caracterizam a experiência contemporânea”. Deve-se questionar se a ideia de papéis sequenciados, extremamente divididos por idades, é capaz de captar a realidade social de uma sociedade que atinge o nível de desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, marcada por profundas mudanças – dentre as que mais se destacam encontram-se as que ocorreram no processo produtivo, no domínio da família e na configuração das unidades domésticas.

As mudanças ocorridas na produção – principalmente aquelas relacionadas com a informatização, a velocidade na implementação de novas tecnologias e a rapidez na obsolescência das técnicas produtivas e administrativas – fazem com que a relação entre as grades de idade e a carreira sejam obliteradas, à medida que conhecimentos anteriormente adquiridos frequentemente tornam-se obstáculos para a abertura e adaptação às inovações.

No domínio da família, desenvolvimentos recentes na distribuição de eventos demográficos como casamentos, maternidade, divórcios e tipos de unidade doméstica apontariam uma sociedade em que a idade cronológica é irrelevante: mais do que mudanças de uma forma para outra, teríamos uma variedade nas idades do casamento, do nascimento dos filhos e nas diferenças de idades de pais e filhos. As obrigações familiares tenderiam a se desligar da idade cronológica. A mesma geração, em termos de parentesco, apresenta uma variedade cada vez maior em relação à idade cronológica (mães pela primeira vez aos 16 e aos 45 anos), e gerações sucessivas, do ponto de vista da família, pertencem ao mesmo grupo de idade como, por exemplo, mães e avós na mesma faixa etária (DEBERT, 1999, p. 74).

Esse apagamento ou embaçamento das fronteiras que separavam juventude, vida adulta e velhice das normas que indicavam o comportamento apropriado aos grupos de idade é o “reflexo de uma sociedade pós-fordista, marcada pela informatização da economia, pela desmassificação²¹ dos mercados de consumo, da política, da mídia e da cultura, e pela fluidez e multiplicidade de estilos de vida, frutos de uma economia baseada mais no consumo do que na produtividade” (DEBERT, 1999, p. 75).

²⁰ “A mídia tende a integrar mundos informacionais que antes eram estanques, impondo novas formas de comportamento que apagam o que previamente era considerado o comportamento adequado a uma determinada faixa etária. As crianças ganham, cada vez mais, acesso ao que antes era visto como aspectos da vida adulta, posto que a mídia dissolve os controles que os adultos tinham sobre o tipo desejável de informação às faixas mais jovens. As informações disponíveis, os temas que são objeto de preocupação, a linguagem, as roupas, as formas de lazer tenderiam cada vez mais a perder uma marca etária específica” (DEBERT, 1999, p. 75).

²¹ Dirigir-se a segmentos e grupos de indivíduos – produzindo nichos – e não mais à massa de toda sociedade.

Na década de 1980, Bourdieu (1983, p. 1) já questionava se a juventude existia como grupo social relativamente homogêneo ou ela era “apenas uma palavra”. Com base em seus trabalhos de campo, ele percebeu a existência de uma multiplicidade de grupos e de situações sociais experimentadas pelos jovens e que, portanto, a homogeneidade não condizia com a realidade de suas pesquisas, tornando-se o precursor de um movimento no sentido de conceber as *juventudes*. Na visão do autor, as divisões entre as idades são arbitrárias e é somente “por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito, universos sociais que praticamente não possuem nada em comum”. Assim, juventude é “apenas uma palavra que não se sustenta se observados os diferentes modos de inserção dos componentes desta categoria etária na estrutura social” (ABRAMO, 2008, p. 42).

Os cortes, sejam em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objeto de manipulações. Tanto a juventude quanto a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Para Bourdieu (1983, p. 2), “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável [...] o fato de se falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente”.

Na opinião do autor, não se pode resumir em um mesmo contexto, universos sociais que não possuem pontos em comum. Ao se referir à juventude é necessário analisar, pelo menos, as diferenças entre as “juventudes”, e não tomá-la como uma palavra absoluta, aplicada em quaisquer circunstâncias, em quaisquer cenários específicos, pois entre as figuras do estudante burguês e do jovem operário, que nem mesmo tem adolescência, encontramos todas as figuras intermediárias.

Malfitano (2011, p. 524) considera importante e necessária a discussão sobre a classe social a que o jovem pertence, por acreditar que:

A estrutura socioeconômica capitalista da sociedade ocidental define uma importante vertente de análise que também cria diferenças nas possibilidades de vivência das juventudes. O acesso aos direitos sociais – como educação, cultura, saúde e outros –, aos bens materiais e à possibilidade de inserção no mundo do trabalho são elementos relevantes para se refletir sobre quem é o jovem e quais as perspectivas e possibilidades nesse estágio de liminaridade e transição para a vida adulta. As diferenças entre as juventudes passam, também, pelas classes sociais, pela desigualdade socioeconômica, pelo acesso aos direitos, pela diferenciação cultural de alguns grupos, dentre outros muitos elementos. Pertencer a uma classe desfavorecida economicamente determina, mesmo que não totalmente, as possibilidades de inserção dos jovens na sociedade.

Nessa perspectiva, segundo a autora, é importante situar as análises que abordem a temática “juventude”, explicitando o grupo social ao qual estamos nos referindo. No caso da presente pesquisa, o enfoque é nos jovens de classes populares, estudantes da escola pública de nível médio.

Margulis e Urresti (1996) buscam analisar a experiência juvenil contemporânea numa perspectiva cultural e apontam que a “Juventud es más que una palabra” alertando para o fato de que a categoria juventude não é um conceito unívoco, que a mesma manifesta-se de forma desigual, devido a fatores como classe social e/ou gênero, uma vez que se oferece de maneiras diferentes para o homem e a mulher e para analisá-la devemos levar em conta não apenas os critérios biológicos, mas também os critérios sociais.

Os autores trabalham com as noções de *moratória social* e *moratória vital*. De acordo com Margulis e Urresti (1996), a partir do século XIX e XX, a juventude passou a ser vista, pelos setores sociais mais favorecidos, como uma etapa de vida detentora de alguns privilégios e aos jovens das classes altas e médias são oferecidas possibilidades de adiar demandas relativas ao ingresso e às responsabilidades da vida adulta, especialmente àquelas relacionadas ao casamento e ao trabalho. A entrada na vida adulta é cada vez mais postergada pelo aumento do tempo de estudo para os filhos das classes sociais que possuem condições financeiras e estruturais para manter por mais tempo seus filhos na escola, permitindo-lhes desfrutar de um período durante o qual a sociedade oferece uma maior tolerância e permissividade. Configura-se, dessa forma, a *moratória social*. Tal moratória, na visão dos autores, não é desfrutada da mesma maneira pelos jovens oriundos das camadas populares, que continuam estudando pouco, ingressam prematuramente no mercado de trabalho e assumem obrigações familiares muito mais cedo (casamento, filhos), e, conseqüentemente, teriam sua moratória social diminuída. Por isso, a moratória social não é permitida de igual forma a todos os jovens e sua vivência está atrelada à classe social de origem, ou seja, à sua condição histórico-cultural.

Além de considerarem a juventude como categoria social, a discussão apresentada por Margulis e Urresti (1996) reafirma o jovem como um ator social privilegiado, mantenedor de uma *moratória vital* (capital energético) – comum a todas as classes sociais – que seria complementar à moratória social e diz respeito à sensação de imortalidade própria dos jovens e à energia do corpo. Os jovens sentem-se distantes da morte, também do envelhecimento e da doença. O gosto pelo perigo e pelo desafio, a audácia de tomar determinadas atitudes e praticar determinados atos são marcas constitutivas dessa fase e muitas vezes confundidas

com irresponsabilidade. Sobre a moratória vital também incorrem algumas diferenças sociais e culturais, de classe e/ou de gênero, nos modos de ser jovem.

Tanto Bourdieu quanto Magulis e Urresti ressaltam a especificidade de classes sociais nas definições do que é ser jovem e pressupõem que há classes nas gerações, assim como há gerações nas classes.

O conceito de geração tem sido um tema relevante para os debates contemporâneos sobre juventude e quem melhor o sintetizou foi Karl Mannheim. Na visão do autor, o que forma uma geração não é apenas uma data de nascimento comum, mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham (a geração atual). Nesta perspectiva, geração é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando, desse modo, uma geração social (MANNHEIM, 1993). Assim, geração nada mais é que a sincronia entre os eventos históricos e o curso de vida de pessoas, que na medida em que são afetadas pelos acontecimentos mais marcantes de seu tempo, passam partilhar os mesmos valores, sonhos e ideais. “[...] circunstâncias biológicas, econômicas e culturais moldam a própria natureza do ser humano, e essas circunstâncias são cumulativas, de modo que nenhuma pessoa e nenhuma época simplesmente repetem o que aconteceu antes” (SENNETT, 2001, p. 17).

Ao apresentar a noção de *situação geracional*, Karl Mannheim aponta cinco aspectos que distinguem uma sociedade marcada por mudanças geracionais. “Esses elementos caracterizam as gerações como processos dinâmicos e interativos e apresentam características relevantes da teoria mannheimiana sobre gerações” (WELLER, 2007, p. 5):

1) *A constante irrupção de novos portadores de cultura* é vista pelo autor como um fenômeno relevante para a vida social, pois são eles os responsáveis pela vitalidade e dinamicidade das sociedades. Embora a sucessão de gerações implique em perdas de bem culturais acumulados;

2) *A saída constante dos antigos portadores de cultura* também é positiva na medida em que suscita a memória ou a recordação social, tão importante quanto o esquecimento daquilo que deixou de ser significativo ou necessário;

3) No aspecto relativo à *limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico*, Mannheim analisa as características geradoras da posição geracional daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico. Ao se discutir juventude, é preciso compreender que estamos tratando de gerações que convivem em um dado contexto histórico, porém, não basta ter nascido em uma mesma época, ser jovem, adulto ou velho

nesse período. “O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processarem esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante” (WELLER, 2007, p. 06);

4) Ao discutir a *necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados*, Mannheim destaca o papel e o desafio das gerações mais velhas em relação às mais novas assim como das instituições de ensino: “as dificuldades existentes entre professores e alunos estão relacionadas às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração, como se os sedimentos mais profundos não pudessem ser desestabilizados” (WELLER, 2007, p. 7). Para Weller, a superação dessa tensão implica em uma interação e troca de papéis: o professor não apenas ensina, mas também aprende com os alunos. As gerações estão em incessante interação.

5) *O caráter contínuo das mudanças geracionais*. Mannheim também se opõe à ideia de uma suposta dicotomia existente entre as gerações mais velhas e as mais novas e destaca o caráter contínuo das mudanças geracionais, assim como o papel ocupado pelas “gerações intermediárias” nesse processo. Segundo ele, entre as gerações mais velhas e as mais novas existem as “gerações intermediárias”, que estão mais próximas entre si e se influenciam reciprocamente.

Em sua análise sobre a obra de Mannheim, Wiviam Weller conclui que o conceito de gerações proposto pelo autor e sua compreensão sobre o que constitui uma geração permanece atual e pertinente, dentre outros aspectos importantes, ela destaca que:

O conceito de gerações de Mannheim e sua acurada elaboração sobre a *posição*, a *conexão* e a *unidade* geracional rompe, por um lado, com a ideia de uma unidade de geração concreta e coesa. Nos instiga, por outro, a centrarmos nossas análises nas *intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos*, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social com base em uma perspectiva que poderíamos denominar como sendo de nível ‘macro’, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise ‘micro’ (WELLER, 2007, p. 11-12).

O segundo aspecto destacado por Weller é:

A partir de uma questão concreta – o problema das gerações – Mannheim propõe um caminho teórico-metodológico a ser percorrido pelos pesquisadores, os quais não deveriam optar somente por uma ou outra corrente sociológica de análise, mas buscar esgotar as possibilidades de interpretação de um determinado tema. [...] Sendo assim, a atualidade da análise mannheimiana das gerações, reside, por um lado, na elaboração de uma perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais. Por outro, Mannheim nos convida a repensar a construção de instrumentos analíticos capazes de mapear e dar forma à singularidade de experiências concretas, que carecem de uma análise teórica. Em outras palavras, sua perspectiva não representa apenas uma contribuição teórica para os estudos sobre juventude e gerações, mas também uma proposta teórico-metodológica de pesquisa, capaz de superar as dimensões binárias presentes em algumas correntes teórico-metodológicas (WELLER, 2007, p. 12).

Em síntese, para Mannheim (1993), a juventude é o momento em que os indivíduos podem reconhecer os dados explicitados pela mudança social – “primeiras impressões”–, momento em que as forças formativas da personalidade estão se constituindo e as atitudes básicas estão em processo de desenvolvimento, podendo aproveitar o poder inovador das situações, uma vez que o processo de socialização ainda não foi concluído e os esquemas utilizados para interpretar a realidade ainda não são totalmente rígidos.

Ao estudar a juventude é importante perceber a relação de reciprocidade que essa mantém com a sociedade e faz-se necessário também que a mesma seja compreendida levando-se em consideração o contexto histórico, político e social na qual ela está inserida. As sociedades dinâmicas que buscam novas saídas devem fazê-la considerando as futuras gerações.

A juventude, na perspectiva de Mannheim, é percebida como um “agente revitalizador” pela qual o potencial de mudança poderia ser melhor aproveitado dentro da sociedade, e ainda que ela não seja conservadora nem progressista por índole, é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade. A liminaridade da condição juvenil em relação à sociedade, a “inexperiência” própria da idade, é uma das maiores potencialidades dos jovens.

Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir (PERALVA, 1997b). De certa maneira, a juventude também constitui-se como um “laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais” (PAIS, 2003, p. 45).

Pais (2003, p. 29) constatou em suas pesquisas que “nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil *unitária*”. E que atualmente uma das questões postas para a sociologia da juventude é a de explorar não apenas

as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas também – e principalmente – as diferenças sociais existentes entre eles.

Na opinião de Pais, a sociologia da juventude tem oscilado entre duas tendências principais. Numa delas, denominada de corrente *geracional*, a ênfase é posta no aspecto unitário da juventude e a mesma “é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase de vida*, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase de vida”, definida em termos etários. Na outra tendência, denominada de *classista*, a juventude é considerada “um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.”. Isto é, constituído por jovens em diferentes situações sociais (PAIS, 2003, p. 29-30). Proposição que corrobora com os escritos de Bourdieu quando diz que seria um abuso de linguagem considerar sob o mesmo conceito de juventude, universos sociais que muito pouco ou quase nada têm em comum.

Dayrell (2003) ressalta que historicamente a concepção de juventude vem sendo associada a uma série de imagens dominantes que a sociedade constrói a respeito dos jovens, que interferem na nossa maneira de compreendê-los. Explicitar essas imagens é importante para que não se corra o risco de analisá-los de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”.

Uma das imagens mais “arraigadas é a juventude vista na sua *condição de transitoriedade*, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40). Essa concepção destaca-se de forma concreta na escola, que em nome do ‘vir a ser’ do aluno – concretizado no diploma – tende a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como nega as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro.

Outra imagem presente é a visão romântica, na qual a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. Essa visão veio se cristalizando a partir de 1960 e está associada à *noção de moratória*, “como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Pais (2003, p. 34) também reporta-se a uma visão da juventude que, histórica e socialmente, tem sido encarada como um *problema social*: de inserção profissional (dificuldade de entrada no mundo do trabalho), de falta de participação social, problemas com as drogas, de delinquência, problemas com a escola e com os pais.

A tematização da juventude pela ótica do “problema social” segundo Abramo (1997) é recorrente em diversos momentos históricos, portanto, a associação que se faz entre jovem (especialmente o das camadas mais pobres) e violência não é recente. A articulação constante que se faz entre juventude e violência acabou colaborando para a constituição, no imaginário social, de mitos sobre a juventude como uma fase da vida com propensão a atitudes “violentas” ou “perigosas”.

Sposito (2007) salienta que a visibilidade da condição juvenil a partir da violência – tendo os jovens como vítimas ou protagonistas – ganha destaque no Brasil a partir da metade da década de 1990, com o assassinato do índio Galdino, por jovens de classe média de Brasília, em 1997, (somado a outros episódios²²), constituindo-se um elemento importante para a formação de uma opinião pública sensível ao tema da juventude. Embora o tema da violência já fizesse parte dos investimentos e das reflexões de diferentes instituições e agências, o caso Galdino, como ficou conhecido, trouxe elementos novos ao debate e propiciou o desencadear de algumas ações públicas nesse período que elegeram o jovem como alvo de suas ações. Reaparecem assim, no cenário contemporâneo, na visão de Abramo (1997), elementos de análise característicos dos anos 1950.

No binômio formado entre juventude-violência, a juventude passa a significar perigo, negatividade, incompletude, risco, falha, ameaça à ordem social, disfunção ou anomia no processo de integração social. Adjetivos que também estão presentes quando se fala de violência. Há, segundo Abramo (1997), uma dificuldade de ir além da consideração do jovem como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular propostas ou transformações sociais.

Recentemente vem se destacando “uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Emerge ainda, a percepção da juventude para além da adolescência em risco e para além dos setores de classe média. Essa mudança de percepção se deve, em certa medida, à ampliação da preocupação vigente com a adolescência, na “descoberta” de que os problemas

²² Como o assassinato de adolescentes na Igreja da Candelária e as rebeliões de adolescentes nas Fundações Estaduais para cumprimento de medida de internação pela prática de ato infracional.

de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos mas, muitas vezes, se intensificam a partir daí. Novos atores juvenis surgem,

[...] em grande parte dos setores populares, que vieram a público, principalmente por meio de expressões ligadas a um estilo cultural, colocar questões que os afetam e preocupam, diferentes daquelas colocadas pelas gerações juvenis precedentes, e para as quais não havia nem mesmo formulações elaboradas no plano da política (ABRAMO, 2008, p. 39).

Essas imagens ou estereótipos, ainda precisam conviver com outra:

a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade. Ligada a essa ideia, existe uma tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora. Alguns autores vêm ressaltando que a família, junto com o trabalho e a escola, estaria perdendo o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas (DAYRELL, 2003, p. 41).

Além da crise ou reconfiguração dos papéis das instituições socializadoras tradicionais, Setton (2005, p. 337) aponta “a emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora”.

Um pressuposto metodológico importante a ser considerado é perceber que a noção de juventude não é socialmente homogênea, mas sim socialmente dividida em função dos seus interesses, de sua classe social, das suas perspectivas e aspirações. Os jovens, mesmos próximos quanto a data de nascimento, estão socialmente muito distantes entre si. “Afastados pela origem de classe; pelas relações subordinadas entre campo e cidade; pelas disparidades regionais; pela geografia das grandes cidades que criminaliza suas favelas e periferias; por múltiplos preconceitos e discriminações” (NOVAES, 2007, p. 260). Deve-se considerar que existem diferentes percursos de chegada e trajetórias múltiplas de vivência dos espaços e tempos da juventude. Devido a isso, Pais (2003) explícita em seu trabalho que sentiu

[...] a necessidade de olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, mas também como conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, vi-me na necessidade de passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade (PAIS, 2003, p. 45-46).

Esse autor destaca que os modos de existência juvenil são caracterizados por uma série de rupturas e percursos bastante diferentes uns dos outros, o que significa que há várias

formas de ser jovem. Não há uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem, segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem. Assim, se queremos compreender os jovens alunos com os quais atuamos, é necessário conhecê-los em sua realidade, descobrindo os diferentes modos pelos quais eles constroem a sua experiência.

A partir da década de 1990, no Brasil, novas representações sociais sobre juventude começam a vir à tona, dando visibilidade aos jovens como protagonistas de um tempo de possibilidades, sujeitos de direitos, que emergem de sua singular condição juvenil e que devem ser garantidos por meio de políticas públicas; não são mais vistos como um grupo homogêneo com características comuns a uma idade, mas analisados pela ótica da diversidade, momento em que se busca construir a noção de “juventudes”.

O rumo das discussões, atualmente, direciona-se às reflexões em torno das características de identidade²³ desta categoria. O tema “diversidade juvenil” ganha ressonância entre muitos autores (MELUCCI, 1997; PERALVA, 1997b; ABRAMO, 1997, 2008; CARRANO, 2000; SPÓSITO, 2002; PAIS, 2003; DAYRELL, 2007; NOVAES, 2007; VELHO; DUARTE, 2010) que optam pela troca do termo “juventude” por “juventudes”, no plural, cujo intuito é não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição, marcada pela diversidade de grupos e expressões juvenis e salientar a complexidade da sociedade moderno-contemporânea. O jovem a que se faz referência é um jovem concreto inserido em um contexto histórico e cultural.

Construir a noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 42).

Isso implica em passar a perceber a juventude não mais da forma clássica de transição, na qual os jovens adquirem o estatuto de adultos a partir do momento em que vão contraindo um conjunto determinado de responsabilidades: *ocupacional* (deixar a escola e possuir um

²³ Conforme Pais (2003, p. 74), as identidades juvenis são processos dinâmicos e não aparecem meramente associadas às histórias de vida “pessoais” – isto é, a trajetórias individuais – mas também a trajetórias sociais, estrutural e historicamente condicionadas. Os indivíduos têm um passado e esse passado é histórico. Os contextos em que se movem são também históricos, marcado pela complexidade, pelas diferenças regionais, étnicas, religiosas, culturais, de gênero e por profundas desigualdades sociais e econômicas.

trabalho fixo e remunerado); *conjugal ou familiar* (sair da casa dos pais, formar um novo lar e ter filhos). Mas, a perceber essa fase como sendo composta por etapas desreguladas, não lineares, de entrada no mundo adulto – que se dá cada vez mais tarde – e marcada por uma “relativa descronologização do percurso das idades, e uma dificuldade de lograr uma inclusão plena” (ABRAMO, 2008, p. 44). Assim, os modos de acesso à vida adulta implicam tempos diferentes para a entrada no mundo do trabalho, constituição de uma nova família, saída da casa dos pais e conclusão da escolaridade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível a importância de se analisar as condições da vivência juvenil e não apenas os modos de passagem para a vida adulta. Uma vez que, “os jovens têm-se convertido numa categoria social, interclassista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da ideia de transição e suas instituições sociais” (ABAD, 2003, p. 23).

Pais (2003) considera que a imagem de juventude associada a um processo de transição entre conhecidos e seguros estágios está cada vez mais tornando-se obsoleta e a condição juvenil²⁴ vai depender de onde esses jovens estão inseridos na sociedade. Isso significa dizer que o processo de transição para a vida adulta não é mais marcado pela linearidade do modelo tradicional e sim pela “dessincronização” dos eventos, não sendo mais possível prever em que idade cada um deles pode ocorrer como no passado. Isso causa impactos no ciclo de vida e na experiência juvenil, o que parece interferir também nas formas como os jovens vivenciam o seu estatuto de alunos.

Em termos etários, a pergunta onde começa e onde termina a juventude é muito frequente. A faixa etária que compreende o “ser jovem” é uma das questões que geram muitas controvérsias nesse campo de estudos, pois impera a diversidade de opiniões e sua definição não é consensual. A demarcação das faixas etárias pode variar de uma região para outra – também de um país para outro – de acordo com as dinâmicas regionais e finalidades para cada demarcação.

²⁴ A “condição juvenil” deriva do latim *conditio* e refere-se a maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Refere-se também às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, quando se fala em condição juvenil existe uma dupla dimensão: a *condição juvenil* (que é o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento de vida do jovem, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica geracional) e a *situação juvenil* (que é o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.) (DAYRELL; REIS, 2007).

No Brasil, o marco jurídico usualmente utilizado para definir adolescência e infância, é o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA considera criança a “*pessoa até doze anos de idade incompletos*” e adolescente “*aquela entre doze e dezoito anos de idade*”²⁵.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência (categoria psicológica e biológica) está circunscrita ao ciclo de vida que vai de 10 a 19 anos, período biológico durante o qual se estrutura a personalidade – a pré-adolescência tem lugar dos 10 aos 14 anos e entre os 15 e 19 anos tem-se a adolescência. A juventude, por sua vez, é um conceito que se refere a uma categoria sociológica e podem se considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 24.

O recorte de faixa etária, convencionalmente considerado por diversos autores brasileiros (SPOSITO, 2003; POCHMANN, 2004; FRIGOTTO, 2004; ABRAMO, 2008) e instâncias governamentais (como IBGE e IPEA), vem sendo a indicação das Nações Unidas, que demarca a juventude como a faixa de indivíduos entre 15 a 24 anos de idade²⁶, ou população jovem para a faixa etária de 10 a 24 anos de idade, que é mais abrangente em termos geracionais, perpassando o conceito de pré-adolescência, adolescência e juventude.

Em 13 de julho de 2010, o Congresso Nacional aprovou o PEC (Projeto de Emenda Constitucional) da Juventude, integrando esse segmento de forma definitiva à agenda das Políticas Públicas no Brasil. A emenda Constitucional nº 65 insere o termo “jovem” no capítulo dos direitos e garantias fundamentais da Constituição Federal e assegura a esse segmento, direitos semelhantes aos que já foram assegurados constitucionalmente às crianças, aos adolescentes e aos idosos.

Em 2011, foi aprovado pela Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 4529/04, denominado “Estatuto da Juventude” – serão potencialmente beneficiários da Política Nacional da Juventude todos os jovens brasileiros, de 15 a 29 anos. Em 2013, o Projeto de Lei foi aprovado pelo Senado Federal.

²⁵ No sentido etimológico a palavra *adulescens* significa “aquele que está em crescimento”. A *adolescência* é caracterizada por mudanças no processo de desenvolvimento humano, tais como, mudanças no corpo e alterações de voz; por sua vez a palavra *juvenis* (*aeoum*) quer dizer “aquele que está em plena força” e a fase da *juventude* é caracterizada pela busca da autonomia e imersão do jovem na vida social e principalmente no mundo do trabalho com a independência financeira dos familiares.

²⁶ Esse recorte é pautado pela definição de juventude como período de transição entre a adolescência e o mundo adulto, o que é amplamente discutido. Esta abordagem procura homogeneizar o conceito de juventude a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho. O recorte etário permite pesquisas quantitativas em larga escala que em geral servem para definição de públicos-alvo de políticas públicas, mas não dá conta de definir juventude em sua amplitude contextual.

O Estatuto da Juventude reúne na mesma Lei uma inédita declaração de direitos da juventude brasileira e o marco de criação de um sistema nacional de políticas públicas para os jovens. O Estatuto visa consolidar e garantir direitos universais e singulares da juventude, tais como: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à educação; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito ao desporto e ao lazer; direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Determina também que é de responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público o cumprimento desses direitos (BRASIL, 2013b).

Pelo Estatuto da Juventude – ainda em discussão – são consideradas jovens pessoas entre 15 e 29 anos, produzindo-se, desse modo, uma extensão da juventude. Tal ampliação, para além dos 24 anos, já se consolidou em muitos países.

De acordo com esse documento, no Brasil será adotada a seguinte nomenclatura (BRASIL, 2013a):

- I – jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos;
- II – jovem-jovem, entre 18 e 24 anos;
- III – jovem-adulto, entre 25 e 29 anos.

Os direitos assegurados aos jovens nesta Lei não podem ser interpretados em prejuízo do disposto na Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para fins deste estudo, o termo jovem-adolescente parece ser um conceito intermediário e adequado, uma vez que os sujeitos desta pesquisa foram alunos que cursavam o Ensino Médio regular e possuíam idades entre 14 a 22 anos, sendo que 95% deles estavam na faixa etária de 14 a 18 anos. Temos ciência, portanto, que nosso recorte de pesquisa está também afeto à nomenclatura adolescência, porém, a ênfase em nossas reflexões será a respeito do termo *jovem*, enquanto sujeito que vive diferentes formas de experiência de juventude. Tal opção está em consonância com que propõe Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, p. 4), que consideram que o termo “adolescência” carrega diversos instituídos, dentre eles, o fato de que o uso indiscriminado dessa palavra construiu a ideia de uma fase universal e a-histórica do desenvolvimento humano, naturalizando, essencializando e homogeneizando sujeitos e histórias completamente distintas.

Sintetizando, quando nos referimos à categoria sociológica “juventude”, neste trabalho, estamos considerando-a como uma categoria social em estado de transitoriedade e situada historicamente. Uma categoria dinâmica que para ser compreendida demanda que se lide com suas múltiplas relações e contextos sociais, o que coloca em foco suas condições de

gênero, etnia, classe social, integrando uma geração específica que interage com outras gerações. Tais diferenças e desigualdades que atravessam essa condição levam-nos a pensar e falar em *juventudes*, no plural.

Compreender as *juventudes* significa desvendar o mundo contemporâneo, pois as perspectivas da juventude estão inseridas em um tempo que conjuga um acelerado processo de globalização e crescentes desigualdades sociais. Pelo mundo afora, “os jovens são os mais atingidos: tanto pelas transformações sociais, que tornam o mercado de trabalho restritivo e mutante, quanto pelas distintas formas de violência física e simbólica, que caracterizaram o final do século XX e persistem neste início do século XXI” (NOVAES, 2007, p. 255).

Se a escola é um local de formação das novas gerações, a violência que se manifesta nesse ambiente representa, por si só, um elemento que demanda atenção especial no processo de socialização. “Portanto, cuidar do tema significa trabalhar para desconstruir fontes de violências, bem como sua multiplicação em outros lugares e tempos, arriscando o hoje e o amanhã” (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 26).

Esse é o objetivo das reflexões teóricas que serão empreendidas na sequência do estudo: definir o que entendemos por violência e compreender a sua complexidade e multicausalidade, bem como as diversas formas através das quais acreditamos que ela pode se manifestar na escola.

2.3 VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: DISTINÇÕES CONCEITUAIS NECESSÁRIAS

A violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, o que é recente são as formas pelas quais as violências tem se manifestado na escola atualmente, pois as agressões tornaram-se muito mais graves: “homicídios, estupros, agressões com armas”, ataques ou insultos a professores; os envolvidos são cada vez mais jovens; assiste-se a uma “invasão externa” na escola (problemas que ocorrem no bairro ou seu entorno e que são resolvidos na escola e até mesmo dentro da sala de aula) (CHARLOT, 2005, p. 126).

Tal opinião é compartilhada por Abramovay e Rua (2004), que constataram através de seus estudos, em âmbito nacional, que as dimensões desse fenômeno passaram por grandes mudanças e os problemas decorrentes assumiram maior gravidade. Algumas dessas transformações foram:

O surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando na rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico. Uma outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 31).

Consequentemente, o foco de análise do fenômeno também mudou. Nos primeiros estudos realizados sobre o assunto, a violência na escola era tratada como uma simples questão de indisciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil – expressão de comportamento antissocial – e atualmente é percebida de maneira mais ampla “sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles” (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 31).

No Brasil, o tema da violência escolar emerge, com força, no final da década de 1990 e nos anos 2000, paralelamente ao processo de expansão e matrículas no nível médio, e do avanço na universalização no Ensino Fundamental. Os estudos, tanto no Brasil, quanto em diversos outros países, tentam entender porque os adolescentes e jovens de baixa renda, agora incluídos na escola, passam a expressar tamanha recusa ao modelo de socialização e de conhecimento (CORTI, 2009).

Mas, afinal, o que pode ser considerado violência na/da escola? Responder a essa pergunta nos obriga a revisar o que entendemos por violência.

Em estudo anteriormente realizado (TIGRE, 2002), foi possível constatar que o conceito de violência transformou-se nos últimos anos e o termo vem sendo utilizado para representar a mais variada gama de ações, o que faz com que o mesmo passe a assumir múltiplas definições.

Muitas vezes, os conceitos de violência e indisciplina são tomados como sinônimos, o que ocasiona uma representação altamente inclusiva da definição de violência e, na opinião de Debarbieux (2002), faz com que se maximizem os fatos e haja, em algumas instituições, um certo alarde com tom de exagero, o que aumenta o pessimismo em relação a possíveis soluções e reforça o sensacionalismo que geralmente existe sobre o assunto.

Embora o que ocorra no dia a dia das escolas seja uma diversidade de violências menores e implícitas, os atos brutais e espetaculares é que são divulgados e comentados pela mídia e são esses atos que ficam registrados na memória do coletivo da escola, fazendo com que a “sensação de violência” fique impregnada na subjetividade dos indivíduos.

Debarbieux (2002, p. 60) acredita que se expandirmos a definição de violência, corremos o risco epistemológico de hiperampliar o problema até torná-lo impensável, além de estarmos correndo o risco político de vir a criminalizar padrões comportamentais comuns ao inclui-los na definição de violência. “Por outro lado, uma definição excessivamente limitada pode excluir a experiência de algumas vítimas, ignorando o fato que a pior violência deriva da *microviolência*”, da violência implícita que perpassa a maioria das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Uma posição de equilíbrio é imprescindível.

Na literatura sobre o assunto, encontramos uma variedade muito grande de definições para o termo e a palavra *violência* é utilizada para denominar os mais diversos atos. A noção que dela se tem é, por princípio, ambígua. Antecipadamente podemos concluir que não existe uma violência e sim uma multiplicidade de manifestações de atos violentos. O termo também se submete aos valores e aos costumes sociais, o que não deixa de aumentar a confusão para localizar-se conceitualmente nesse assunto.

Etimologicamente, violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, emprego da força física). Para CHAUI (1998, p. 33) violência significa:

- 1 – tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2 – todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3 – todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4 – todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- 5 – consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

A definição de violência proposta por Chauí é ampla e permanece atual, pois vai muito além dos aspectos físicos e incorpora ao fenômeno a violência psicológica e social. Nessa perspectiva, a violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, como se fossem coisas.

Zaluar (1999, p. 28) ressalta que a dificuldade de se definir o que é violência e de que violência se fala deve-se ao fato do termo ser polifônico desde a sua própria etimologia. Na sua opinião, a “força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa e maléfica”. É essa percepção do limite, da perturbação e do sofrimento que provoca, que vai caracterizar um ato como violento ou não, noção que varia cultural e historicamente.

Nos dias atuais, a percepção do que se constitui o ato violento é ampla, mas historicamente esteve mais associado à existência de dano físico. Tal ampliação de significado deve-se, principalmente, ao reconhecimento dos direitos sociais e ao aumento do exercício da cidadania²⁷ vivenciado pela população, que possibilitaram uma mudança de percepção e maior sensibilidade, o que fez abranger novos tipos de violências que antes não eram considerados, como por exemplo: discriminação por cor, sexo, idade, etnia, religião, escolha sexual; situações de constrangimento, exclusão ou humilhação; o trabalho infantil, a violência contra o idoso e a violência doméstica (o que era tratado na esfera privada, passa a ganhar visibilidade na esfera pública). Muitos desses acontecimentos deixaram de ser práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais.

Para Michaud (1989, p. 10-11):

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Candau (1999) destaca que a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo assim ocorrer no plano físico, psicológico ou ético.

Charlot (2005) ressalta que também é importante estabelecer uma diferenciação entre o que é violência, agressão e agressividade:

A *agressividade* é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (muitas vezes inevitável, pois não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A *agressão* é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A *violência* remete a uma característica deste ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força (CHARLOT, 2005, p. 128. *Grifos do autor*).

No entanto, o uso da força em um ato de agressão pode limitar-se a uma ameaça (extorsão para usurpar determinado pertence de alguém, como por exemplo, um boné, um telefone celular, etc.) sem que a vítima ofereça resistência e seja ferida ou tornar-se uma agressão violenta, na qual “a força é utilizada muito além do que é ‘exigido’ pelo que se

²⁷ Waiselfisz (1998, p. 144) entende a cidadania como uma construção coletiva, vinculada à participação dos membros de uma determinada sociedade nas decisões dessa sociedade, com a garantia de direitos e reconhecimento e exigência de deveres numa relação igualitária. Os cidadãos têm direitos e deveres iguais, sem privilégios de uns sobre os outros. E é por meio do Estado que se constrói esse arcabouço de garantias.

pretende, como uma espécie de prazer em causar mal, em destruir em humilhar” (CHARLOT, 2005, p. 128).

Nessa perspectiva, é uma ilusão acreditar que se possa fazer desaparecer a agressividade e, conseqüentemente, a agressão e o conflito. Isso por sinal nem seria desejável, uma vez que a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas em algumas áreas como no esporte e na arte – “o conflito é o motor da História, como pensava Hegel”. A grande questão “é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito” (CHARLOT, 2005, p. 128).

Para Fernández (2005, p. 25), o fenômeno da violência transcende a mera conduta individual e se converte em um processo interpessoal, por afetar pelo menos dois protagonistas. A autora acredita que todos nós somos passíveis de cometer uma agressão, mas o fenômeno da violência interpessoal no âmbito da convivência na escola transcende o fato isolado e esporádico, convertendo-se em um problema relevante porque afeta as estruturas sociais pelas quais deve ser realizada a atividade educativa.

Um consenso possível sobre o termo “violência” remete à definição feita por Michaud (1989), que estabelece que todos os tipos de agressão, seja ela física, moral ou institucional, contra a integridade individual ou grupal pode ser considerado um ato de violência. “Raramente alguém diz de si mesmo ser violento [...]. Violento é sempre o outro, aquele a quem aplicamos a designação” (MISSE, 2006, p. 10). Ainda, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009), nas sociedades ocidentais, inclusive a brasileira, crê-se que a violência está sempre no Outro de baixo *status*.

Por sua vez, a expressão “violência escolar” engloba uma multiplicidade de práticas heterogêneas que se apresentam entrelaçadas. É exatamente por isso que as ações de enfrentamento para cada uma delas devem ser diferenciadas.

Mesmo diante das dificuldades encontradas em se conceituar violência, num nível macro, Charlot (1997) faz um recorte e classifica a *violência escolar* em três níveis: a *violência*, propriamente dita: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo, tráfico de drogas, insultos graves²⁸; a *incivilidade*: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, piadas de mau gosto; e a *violência simbólica institucional* cometida pela instituição escolar na ação pedagógica.

²⁸ Estas expressões físicas da violência, referentes ao que as sociedades ocidentais normalmente consideram crime, são chamadas de “violências duras” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Abramovay e Rua (2004, p. 69) referem-se à violência simbólica como sendo aquela caracterizada pela:

[...] falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional dos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Para problematizar as várias formas de manifestação da violência no ambiente escolar, Bernard Charlot (2005) também considera necessário distinguir conceitualmente a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas de disputas de bairro, a escola é apenas um lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local [...]. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes o tratam (modos de distribuição das classes, atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, etc.) (CHARLOT, 2005, p. 127).

Através da análise desse conceito é possível deduzir que não só os alunos ou grupos que praticam atos violentos, mas também, a instituição escolar – representada por seus professores, funcionários e equipe de gestão – em suas vivências, apresenta certos componentes e condicionantes de violência. É possível verificar “as refinadas estratégias do processo de inclusão e exclusão social reproduzidas pela escola, assim como a dinâmica dos agentes escolares em relação aos processos de violência” (LOPES et al, 2008, p. 71).

É necessário romper com a representação dominante de que são os “jovens violentos que agridem os adultos da escola. Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência” (CHARLOT, 2005, p. 127).

Analisando resultados de enquetes sobre vitimização de violência na escola, Charlot (2005, p. 130) percebe que elas põem em evidência a existência de um “*continuum* da violência: em um polo, a palavra ofensiva, o empurrão ou a caneta furtada; no outro, os golpes, até mesmo o homicídio ou o estupro”. O que sugere que se passaria insensivelmente da pequena incivildade (o empurrão) ao crime mais grave (o homicídio ou o roubo).

Fernández (2005) considera que existe uma interdependência entre os problemas de indisciplina²⁹ e os de violência, mas essa não é direta. Em um clima social de normas claras, democraticamente eleitas e assumidas por todos, em que os educadores têm claro o seu papel de socialização e os estudantes têm a oportunidade de participar na elaboração de convenções e regulamentos, espera-se que apareçam menos problemas de violência interpessoal, mas infelizmente, eles não estão excluídos, porque as fontes da violência são múltiplas.

Existem ainda violências que perpassam todas as outras (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009): violência de gênero, sexismo, machismo; racismo; homofobia; preconceito e discriminação (as mais diversas: por ser gordinho, por ser pobre, por não usar o tênis da moda) e ainda, discriminação por motivos religiosos, pela aparência física, pela condição econômica, por possuir alguma deficiência física, pelo local de nascimento ou procedência, etc. O preconceito e a discriminação estão ligados à dificuldade de se lidar com o que é diferente da ‘norma’ construída socialmente. Essa “norma” na sociedade brasileira atual é personificada pelo masculino, as classes privilegiadas economicamente, os “brancos”, heterossexuais e católicos (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados pelo diálogo, pelo reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Estas mesmas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos como para professores, ocasionando rupturas com a ideia da escola como um lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo,

²⁹ A indisciplina aparece sob todas as formas de conflito que incorporam uma capacidade de resistência ao trabalho com o conhecimento e uma dificuldade em respeitar as normas da escola, expressando-se quer sob uma aparente submissão, quer através de excessos de todos os tipos: depredações, pichações, zombarias, riso, ironia, tagarelice, maus comportamentos, tumulto, atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados; é a incapacidade do aluno ou grupo em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados, capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou grupo (AQUINO, 2003). Tais comportamentos comprometem consideravelmente a efetivação com êxito do processo de ensino-aprendizagem.

uma escola que protege, propicia o desenvolvimento do respeito mútuo e da disciplina³⁰ e, portanto, uma “antítese da violência” (ABRAMOVAY; RUA, 2004).

A violência – que ocorre em diversos planos – é um dos fatores que afetam negativamente o êxito do processo de ensino-aprendizagem que, para se efetivar, necessita de um ambiente pacífico que ofereça condições físicas e psicológicas adequadas.

Como pudemos constatar, a categoria *violência* é polissêmica e comporta múltiplos significados, o que a torna plural e é por essas razões que alguns autores (ABRAMOVAY; RUA, 2004; SCHILLING, 2010; MISSE, 1999) têm preferido falar em “violências” na escola, no plural. “[...] não existe violência, mas violências, múltiplas, plurais, em diferentes graus de visibilidade, de abstração e de definição de suas alteridades” (MISSE, 1999, p. 38).

Para a realização deste estudo, optamos por uma concepção de violência que incorpore não só a ideia de violência física, de utilização da força ou intimidação e que se materializa em atos e práticas materiais, mas também, aquela que ocorre no plano simbólico, institucional e psicológico do fenômeno. Motivo pelo qual também será utilizada a expressão “violências” na escola, devido à pluralidade das dimensões envolvidas e a suas múltiplas manifestações.

Ter clareza conceitual desses termos é importante porque possibilita um olhar mais seguro, por parte da escola e de seus agentes, para cada ato praticado e não misturar ações numa mesma categoria, propiciando, assim, formas de tratamento e de intervenção diferentes para cada uma delas. Desse modo, a negativa do aluno em realizar as atividades propostas pelo professor não pode ser resolvida pela polícia, bem como o tráfico de drogas na escola não depende apenas de intervenções pedagógicas.

A violência que se manifesta na escola precisa começar a ser encarada como um problema de cunho pedagógico, passível de ser prevenido e enfrentado pela instituição escolar e não apenas como um caso de polícia. Porém, a escola, sozinha, não tem conseguido buscar e aplicar soluções e deverá contar com a ajuda de outros agentes e instituições, cujos raios de ação social estejam mais próximos das problemáticas mencionadas (opinião também partilhada por GOTZENS, 2003). Se as causas da violência são múltiplas e complexas, não é

³⁰ A disciplina consiste em um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos do ensino. A ordem necessária para a realização do trabalho escolar é, segundo Gotzens (2003), o *valor instrumental e funcional da disciplina* na escola. Além desse aspecto a disciplina propicia o desenvolvimento de comportamentos de interação entre as pessoas, coerentes com os padrões de relação e de interação humana que a sociedade considera desejáveis, e cujo acesso e aprendizagem pretende facilitar aos indivíduos mediante sua passagem pela escola (é o *valor socializador da disciplina*). Além desses dois aspectos, ainda existe o *caráter interativo da disciplina*, uma vez que as atitudes e ações de um dos agentes afetam, em maior ou menor grau, os demais membros do grupo, gerando assim o que se conhece como dinâmica de sala de aula. A autora enfatiza a responsabilidade do educador para instrumentalizar a moderação dessa dinâmica, na qual o professor deve assumir a responsabilidade da situação e moderá-la de acordo com as normas vigentes no grupo, a fim de que a dinâmica da sala de aula preserve ou recupere o equilíbrio desejado.

possível esperar que a solução apareça de forma simples, por meio de ações empreendidas por uma única instituição.

Por fim, estudar as violências permite-nos ver múltiplas dimensões da escolaridade. Permite também examinar o papel da escola na reprodução de situações de marginalização, bem como nas dimensões subjetivas da vivência do professor e dos jovens adolescentes.

2.3.1 *Bullying*: uma das Formas de Manifestação da Violência na Escola

Bullying é uma palavra de origem inglesa, adotada para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. As ações negativas podem ser de formas físicas, psicológicas, sociais e verbais e, frequentemente, combinam várias ou todas essas formas que se repetem, o que as tornam ainda mais nocivas (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005).

As atitudes agressivas são intencionais e repetidas, ocorrem sem motivação evidente e são adotadas por um ou mais estudante³¹ contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005).

Inexiste um único termo na língua portuguesa para expressar as situações de *bullying*. Traduzido *bully*, enquanto substantivo, significa valentão, tirano; como verbo, significa brutalizar, tiranizar, amedrontar.

O *ciberbullying* é a forma virtual de prática do *bullying*, que ganhou uma nova cara com o aporte da tecnologia e se materializa em mensagens eletrônicas ameaçadoras, mensagens negativas em páginas de relacionamento, mensagens pelo celular com fotos e textos constrangedores para a vítima. Se antes os ataques ficavam restritos aos momentos de convívio na escola, agora eles ocorrem no espaço virtual, principalmente através das redes sociais, e outras tecnologias de informação e comunicação, móveis ou fixas, com o intuito de maltratar, humilhar e constranger. Tais ferramentas dão aos praticantes a falsa sensação de

³¹ Embora o conceito elaborado por Fante e Pedra (2008) se refira à relação aluno-aluno, que é a forma mais conhecida de *bullying*, a autora admite que o professor também pode ser vítima ou praticar o *bullying*. No entanto, essa opinião não é compartilhada por Vinha e Tognetta (2010) que limitam o fenômeno às agressões que ocorrem entre pares e não classificam como *bullying* o constrangimento exercido pelo professor sobre o aluno, nem o autoritarismo dos pais.

anonimato, uma vez que sua identidade e imagem não são expostas. Essa forma de ataque extrapola os muros da escola e geralmente ganha dimensões incalculáveis.

Os critérios usados para identificar o comportamento *bullying* são: ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; uma forma de violência entre pares; ausência de motivos que justificariam os ataques; há a intenção de ferir; somente são tomadas como vítimas aqueles cujas imagens de si são empobrecidas e revigoram as características postas em evidência pelos autores de *bullying*; não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são expectadores (VINHA; TOGNETTA, 2010). Fante e Pedra (2008) acrescentam ainda que se deve considerar também os sentimentos negativos mobilizados e as sequelas emocionais, vivenciadas pelas vítimas. A principal diferença entre o *bullying* e outros tipos de violência é a propriedade que ele teria de causar traumas ao psiquismo das vítimas, comprometendo a sua saúde física e mental e seu desenvolvimento socioeducacional.

As ações são consideradas repetitivas quando os ataques são desferidos contra a mesma vítima num período de tempo, podendo variar de duas ou mais vezes no ano letivo. Um fator que precisa ser considerado é o medo, que se torna constante, de que um novo ataque volte a acontecer.

Fante e Pedra (2008, p. 9) salientam que:

o bullying é diferente de uma brincadeira inocente, sem intenção de ferir; não se trata de um ato de violência pontual, de troca de ofensas no calor de uma discussão, mas sim de atitudes hostis, que violam o direito à integridade física e psicológica e à dignidade humana. Ameaça o direito à educação, ao desenvolvimento, à saúde e à sobrevivência de muitas vítimas. As vítimas se sentem indefesas, vulneráveis, com medo e vergonha, o que favorece o rebaixamento de sua auto-estima e a vitimização continuada e crônica.

Por isso, essa forma de violência não pode ser interpretada como uma brincadeira própria da idade.

Algumas das ações que são perpetradas pelo *bully* e que caracterizam o *bullying* são: *exclusão social*: ignorar, não deixar participar, insultar; *agressão verbal*: insultar, colocar apelidos ofensivos, falar mal do outro; *agressão física indireta*: esconder, quebrar, furtar coisas da vítima; *ameaças*: bater, ameaçar somente para causar medo, obrigar a fazer coisas com ameaças (chantagem), ameaçar com armas; *assédio sexual*: assediar sexualmente com atos ou comentários.

Fernández (2005) constatou que no fenômeno *bullying* diferentes papéis são desempenhados pelos envolvidos, dentre os quais destacam-se as vítimas³², os agressores e os expectadores.

Na categoria *vítima*, existem vários tipos de vítimas, mas uma característica em comum que todas possuem é a baixa popularidade entre seus colegas, desencadeando uma rejeição suficiente para impedir a possibilidade de receber ajuda de seus semelhantes. As “vítimas típicas³³” são tímidas, retraídas, passivas, submissas, ansiosas, temerosas, com dificuldades de defesa, de expressão e de relacionamento, geralmente, são consideradas pelos colegas como diferentes ou “esquisitos”. Além desses, as diferenças de raça, religião, opção sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e de se vestir traçam o típico retrato das vítimas que, na opinião de Fernández (2005), também têm parte de responsabilidade no fenômeno, uma vez que a sua própria falta de segurança ajuda o seu antagonismo, pois seus gestos, a postura de seu corpo, suas dificuldades na interpretação das mensagens dentro do discurso entre semelhantes e sua falta de “simpatia” não a favorecem.

Entretanto, alerta Fernández, é preciso tomar cuidado de não culpar o indivíduo, uma vez que a vítima tende a interpretar “o problema como contido em si mesma e, em alguns casos, que o mereça, o que inibe as possibilidades de comunicar a sua situação a outras pessoas. Além disso, sente que a comunicação a debilitaria ainda mais diante dos olhos de seus colegas, perdendo o prestígio” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 53).

Existe também a “vítima provocadora”, que é aquela que busca a atenção dos espectadores e principalmente do grupo de colegas, age impulsivamente, provocando os colegas e atraindo contra si reações agressivas, contra as quais não consegue lidar com eficiência – por isso, acaba sendo vitimizada. “É mais ativa, segura e com maior autoestima que outro tipo de vítima; fisicamente mais forte e com facilidade para a provocação, costuma protestar com mais frequência [...] sendo ainda o elemento provocador da agressão” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 53).

Ainda na categoria de vítima encontra-se a “vítima-agressor”, que comporta os indivíduos que são ou foram vitimizados e que acabam reproduzindo os maus-tratos sofridos. Fante (2008) acredita que podem ser esses os que, em casos extremos, munem-se de armas e

³² “A atual literatura sobre o fenômeno aconselha que utilizemos as expressões *alvos de bullying* e *autor de bullying* à vítima e agressor respectivamente, na tentativa de evitar preconceitos por parte dos agentes que trabalham com situações problemáticas em que haja essa forma de violência” (VINHA; TOGNETTA, 2010, p. 3).

³³ Os alunos vítimas de *bullying*, com frequência, passam a ter baixo desempenho escolar, resistem ou recusam-se a ir para a escola, têm uma tendência maior à depressão, podem fingir enfermidades e até mesmo provocá-las em razão do seu estado de estresse. Trocam de colégio com frequência ou abandonam os estudos.

explosivos e vão até à escola em busca de justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria vida.

Os “agressores ou *bullies*” comumente são indivíduos de temperamento agressivo e impulsivo, que têm pouca empatia, são prepotentes, arrogantes e estão sempre metidos em confusões e desentendimentos. Podem ser também pessoas com grande capacidade de liderança e persuasão, que usam de suas habilidades para submeter outro(s) ao seu domínio. De acordo com Fernández (2005, p. 54), “os agressores costumam ser deficientes em habilidades sociais para comunicar e negociar os seus desejos, enquanto as vítimas acusam uma falta de autoestima e de segurança”.

Vinha e Tognetta (2010, p. 3) apontam ainda como características do autor de *bullying* o fato dele ser:

notadamente mais forte fisicamente, mais esperto, ágil em manobras de articulação da turma para se voltarem contra um alvo e é um provocador permanente. Utiliza-se de sarcasmos e ironias e escolhe a dedo suas vítimas, pelo seu amplo poder de detectar nelas uma ‘falta’ ou uma característica que as façam diferentes e frágeis.

O agressor geralmente pertence a famílias nas quais há pouco relacionamento afetivo entre seus membros e parece existir uma correlação entre eles e a procedência de lares com alto nível de agressões e violência (FERNÁNDEZ, 2005).

Os “observadores ou testemunhas” são os indivíduos que não sofrem nem praticam, mas convivem em um ambiente onde isso ocorre, calam-se em razão do temor de se tornarem as próximas vítimas. Esse grupo “representa uma atitude passiva e complacente perante a injustiça e um modelo equivocado de valor pessoal, além de manifestar clara falta de solidariedade” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 55). Muitos repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir. Outros apoiam e incentivam dando risadas, consentindo com as agressões. Outros fingem se divertir com o sofrimento das vítimas, como estratégia de defesa.

Antunes e Zuin (2008, p. 35) alertam que quando se definem os papéis, muitas vezes estereotipados, dos envolvidos no fenômeno *bullying*, não se considera o fato de que “as influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, as relações de desigualdade e de poder, a relação negativa com os pais e o clima emocional frio em casa” não são naturais e apartados das contradições sociais que os produziram. Observam também, que “o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores” (ibid., p. 36). As agressões usualmente se voltam, com maior

frequência, para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual diferente do que se considera “normal”, como por exemplo, os alunos obesos ou acima do peso, com baixa estatura, homossexuais e filhos de homossexuais.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 28) alertam ainda que as pesquisas sobre o *bullying* têm demonstrado que este:

não é o fenômeno mais grave que acontece no espaço escolar. Além da violência física e verbal entre pares, foram detectadas agressões verbais entre alunos, ameaças, agressões físicas, discriminações racistas e sexistas, furtos, violência sexual, a presença de gangues e tráfico de drogas. A relação entre alunos e professores é muitas vezes tensa, passando pela violência verbal de ambas as partes, e por ameaças e discriminações.

Na visão de Antunes e Zuin (2008, p. 2), antes de prontamente aceitar a definição e classificação do fenômeno *bullying*, “é necessário refletir a respeito da medida em que elas possibilitariam a compreensão do cerne da violência. Apesar da divulgação ampla de tal conceito e de ter adentrado com todas as forças nas discussões sobre violência escolar no Brasil”, nota-se a ausência de estudos direcionados a investigar criticamente o *bullying*. Para os autores,

[...] tal conceito faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual. É importante que se questione a finalidade do conceito criado pelos pesquisadores da área e adotado inteiramente por alguns colegas brasileiros. Pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying*, ou mesmo admitindo a existência de tais processos, ao tratá-los como naturais, é o primeiro passo que uma ciência deve dar, se o seu objetivo é, de fato, contribuir para o desenvolvimento da humanidade e não para a mera adaptação dos indivíduos (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 35).

Ao classificar determinados comportamentos, neste caso, os “tipos” de violência e, mesmo dentre esses “tipos” elencar detalhadamente as suas variáveis constituintes, as pessoas têm:

[...] a ilusão de que de alguma forma exercem seu controle sobre eles, e que de alguma maneira também conseguem controlar a violência e a natureza, tanto dentro, quanto fora de si. Porém, os fenômenos classificados, contraditoriamente, tornam-se naturais, pois se deixa de lado a raiz de sua existência, convertendo-os em números e dados estatísticos, e, como atentaram Marx e Engels [...], aparecem como ‘uma coleção de fatos sem vida’ [...]. A contradição está exatamente neste ponto: ao voltarem a ser tratados como naturais passam a exercer seu poder sobre o homem e se tornam mais incontroláveis, pois estão agora mascarados sob o rótulo de ciência (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 35).

A banalização e as associações indevidas ao termo *bullying* tendem a esvaziar o sentido dessa palavra e seu conceito. Essa é uma das expressões mais ouvidas nos últimos tempos “agora tudo é *bullying*”. Porém, vale explicitar que nem todos os conflitos que ocorrem no ambiente escolar podem ser explicados através do *bullying*, tais como as contradições de gênero, a homofobia e o racismo. Tal fenômeno também não pode mascarar outras formas de manifestação da violência – e de indisciplina – que ocorrem e que precisam ser igualmente compreendidas e combatidas. Ele é apenas uma das formas através da qual a violência se manifesta na escola, mas não é a única e nem a mais grave.

2.3.2 Incivilidade: a Transgressão das Regras Sociais

Para alguns autores como Debarbieux (1996; 2002), Abramovay e Rua (2004), Abramovay, Cunha e Calaf (2009), Charlot (1997; 2005) e Peralva (1997a), o termo *violência*, tal como tem sido usado, não é suficiente para explicar o que ocorre dentro das escolas. Já o termo *incivilidade*³⁴ parece ser mais adequado para referir-se às erupções de desordem às regras de boa convivência e ao respeito estabelecidos socialmente, assim como às manifestações de difícil identificação.

Debarbieux (1996) ressalta que o termo incivilidade engloba uma gama muito grande de fatos que ocorrem no cotidiano da sala de aula e que tem o poder de prejudicar as relações humanas tanto quanto uma grande explosão de violência³⁵.

[...] As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana [...] (DEBARBIEUX, 1996, p. 7).

As condutas que não estiverem de acordo com as normas e valores adotados por um conjunto de pessoas, num tempo e espaço definidos, são consideradas incivilizadas e são repelidas, julgadas como indesejáveis e uma ameaça à ordem constituída.

³⁴ Para Peralva (1997a), a violência se sustenta na incivilidade e o termo é um contraponto ao conceito de “civilidade”, tal como proposto por Norbert Elias.

³⁵ No entanto, Debarbieux (2001) alerta que considera o conceito de incivilidade provisório e aguardando superação e por isso, sugere que se use o termo “microviolência” para qualificar certos atos de violência que ocorrem em processos interativos no ambiente escolar, que se acumulando tornam inabitável o mundo dos homens.

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 25), as incivildades “são exibições de comportamentos desafiantes da autoridade, signos de indiferença em relação aos outros: insultos, pequenas degradações dos espaços públicos, ocupação de lugares, barulhos, odores, abandono de objetos e lixo em locais de uso coletivo”.

A civilidade contesta a espontaneidade e um comportamento que a personifica é a cortesia, que se expressa no respeito destituído de agressividade, cuja essência está no autocontrole corporal. A cortesia e o tato são formas de comportamento que mascaram sentimentos capazes de ferir o que contribui para que os conflitos não entrem em uma espiral de violência (SENNETT, 2012).

Embora o termo incivildade venha sendo utilizado com frequência para referir-se a muitos comportamentos apresentados pelos alunos na escola, há uma polêmica discussão sobre a relação entre o uso dessa palavra e uma postura autoritária, que considera como modelo de civilidade que se impõe, aquele fundado na sociedade ocidental moderna, desconsiderando diferenças culturais e contextos específicos. O conceito de civilizado para Elias (1993; 1994), exprime a consciência que a sociedade ocidental possui a respeito de si mesma, julgando-se superior a civilizações mais antigas ou menos desenvolvidas.

Norbert Elias (1993; 1994) elaborou sua teoria da civilização estudando a história dos costumes da humanidade ao longo dos séculos. Concentrou-se nas mudanças das regras sociais e no modo como o indivíduo as percebia, modificando comportamentos e sentimentos. Assim, o que consideramos educado hoje é resultado de séculos de pequenas transformações nos costumes e no modo de pensar. Suas pesquisas tiveram como base a análise de livros de etiqueta e boas maneiras referentes ao período que abrange desde o século XIII até a publicação de sua obra *O processo civilizador* em 1939. Com isso, conseguiu comprovar, analisando um longo período histórico, que nossos hábitos se colocam em determinado estágio da evolução secular e que talvez nossos descendentes julguem nossos costumes tão bárbaros e surpreendentes quanto nós achamos aqueles de um passado ainda recente.

O refinamento dos sentimentos e comportamentos desempenha um papel importante no processo civilizatório. A mudança de conduta à mesa, por exemplo, é parte de uma transformação muito extensa pelas quais passaram os sentimentos e atitudes humanas, a estrutura social e a forma como as pessoas estão ligadas entre si. O comportamento civilizado na sociedade contemporânea é todo aquele que orienta como as pessoas devem comportar-se e obedece a uma série de regras, ideias, valores referentes às práticas sociais, alguns ditados pela tradição e outros pelas leis. Assim, desde os hábitos à mesa até a forma como devemos nos dirigir às pessoas e o controle dos nossos impulsos e emoções, tudo é regulado por

padrões sociais e culturais, básicos para o funcionamento da sociedade (ELIAS, 1993). Na visão de Sennett (2012), a civilidade gera novas “éticas de sociabilidade”.

Peralva (1997a) acredita que estaríamos vivendo hoje uma inversão das condições que, na perspectiva de Norbert Elias, teriam definido o curso do processo civilizatório, o qual, em linhas gerais, ocorreu a partir de três condições: centralização do poder através da constituição do Estado moderno, codificação dos comportamentos e sua normatização (pessoas civilizadas compartilham e aceitam regras de conduta social), e capacidade de usar a influência e a persuasão ao invés da força (violência).

Ao analisar a incidência dessas três condições históricas e do processo civilizatório sobre a agressividade individual, Norbet Elias mostra que a civilização supõe a passagem de uma situação globalmente definida em termos de heteroviolência a uma situação definida em termos de autoviolência.

Para que o indivíduo prefira a influência e a persuasão ao uso da força, é preciso que ele exerça sobre si mesmo um autocontrole, que seja capaz de controlar a própria agressividade. Nesse sentido, a generalização de situações nas quais o uso da força passa a ser preferido, em detrimento das categorias de relacionamento próprias do mundo civilizado, estaria a indicar uma reversão do processo civilizatório (PERALVA, 1997a, p. 12).

O que podemos constatar, atualmente, é que as três condições enunciadas por Elias como parteiras da civilidade estão em crise na escola. Estaríamos vivendo uma inversão das condições que, na perspectiva do autor, teriam definido o curso do processo civilizatório.

A primeira dessas condições está debilitada porque a escola deixou de ser um modelo de ordem central e já não é mais possível nela encontrar governo que se considere suficientemente legítimo para exigir a qualquer preço, sob pena de punição, o cumprimento de uma ordem codificada por meio de regulamento. Isso nem sempre foi assim: classicamente, a escola funcionou como um microestado, uma instituição, um espaço definido por fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido: “Esse micro-estado era um Estado dentro do Estado, um Estado por delegação [...] para quem a legitimidade da instituição escolar, do educador e do processo educativo fundava-se em uma delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional” (PERALVA, 1997a, p. 12).

Na visão da autora, o processo de codificação dos comportamentos se debilitou, as convenções perderam a sua força. Vivemos uma era que pode ser definida em termos de uma relação pós-convencional às normas.

A partir da década de 1960, observamos que se inicia uma crítica às convenções sociais e, cada vez mais, as formas de relacionamento cedem espaço aos mecanismos de regulação das relações interindividuais pautadas por um padrão autorreferencial, ou seja, deixam de ser sociocentradas para se tornarem centradas no indivíduo e orientadas para a sua constituição enquanto sujeito pessoal e autônomo (PERALVA, 1997a).

Peralva (1997a, p. 13), a partir de Lipovetsky, designa essa passagem da regulação interindividual sociocentrada para a autorreferencial como sendo o “crepúsculo do dever”, que implicava a subordinação do sujeito a regras de comportamento que lhe eram exteriores, ao passo que atualmente ele se orienta, cada vez mais, por escolhas individuais, a partir de um consideravelmente grande espectro de possibilidades.

A violência, nesse contexto, considerada do ponto de vista da ordem, ou seja, da capacidade de constituir mecanismos de regulação das práticas,

expressa o descompasso entre esses dois momentos: de um lado, o momento de uma ordem que envelheceu – o ordem sócio centrada; do outro, o momento de uma nova ordem emergente, centrada no indivíduo, excessivamente jovem talvez, e, em todo caso, insuficientemente constituída, incapaz portanto de afirmar sua própria hegemonia enquanto modelo (PERALVA, 1997a, p. 13).

Dessa forma, a terceira condição enunciada por Elias – a adesão voluntária do indivíduo à ordem civilizada por meio da negociação, em vez do uso da força – vê-se também prejudicada por três razões principais: em *primeiro lugar*, “as condições de adesão estratégica a um modelo de ordem debilitaram-se em função do debilitamento do próprio modelo” (PERALVA, 1997a, p. 13); em *segundo lugar*, “a adesão estratégica do indivíduo à ordem civilizada é inseparável dos ganhos que essa adesão pode lhe proporcionar” (Ibid., p. 13). Nessa perspectiva, a massificação da escola apresenta-se como um elemento desfavorável à adesão estratégica individual a um princípio de ordem escolar, pelo menos, entre segmentos da população desprovidos de tradição de engajamento em carreiras escolares longas. Se os jovens não veem vantagens pessoais na escola e na escolaridade, não há por que negociar; a *última razão*, que debilita as condições de adesão, refere-se à interiorização pelo indivíduo de um novo valor cultural, que é o de constituir-se enquanto sujeito autônomo.

Essa nova ordem, centrada no indivíduo, fez emergir novos mecanismos de regulação das práticas que “pode induzir a condutas violentas o sujeito cuja personalidade e autonomia pareçam ameaças”, por isso é que o julgamento escolar representa aos alunos das classes populares uma ameaça permanente e gera resistências. Em sua dimensão *soft* a resistência “aparece sob a forma de uma relativização da experiência escolar, de uma redução de suas

implicações e do seu significado”. Em sua dimensão mais dura, a resistência assume a forma de um conflito aberto e violento (PERALVA, 1997a, p. 15).

2.4 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

2.4.1 As Noções de Respeito e Autoridade em Richard Sennett

Encontramos no sociólogo Richard Sennett (2001, 2004), referências para a interpretação e análise dos dados obtidos em nossa pesquisa de campo, especialmente aquelas relativas às noções de “respeito” e “autoridade”.

No livro “Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual”, Sennett (2004) analisa a relação entre respeito e desigualdade e também aborda como as condições sociais desiguais, de classe e de raça, impedem a formação de vínculos interpessoais construtivos entre as pessoas.

A falta de respeito, embora seja menos agressiva que o insulto direto, pode ser igualmente ofensiva e se evidenciar quando as pessoas não são vistas e nem consideradas como seres humanos plenos, cuja presença tem importância e possuem condições de dar uma parcela de contribuição para a gestão da própria vida.

Para Sennett (2004, p. 13):

É certo que a sociedade tem uma ideia dominante de que, ao nos tratarmos como iguais, afirmamos o respeito mútuo. Mas será que só podemos respeitar as pessoas que são tão fortes quanto nós? Algumas desigualdades são arbitrárias, mas outras são intratáveis – como as diferenças de talento. Na sociedade moderna, em geral as pessoas não conseguem levar a consideração e o respeito mútuo através destas fronteiras.

Para o autor, a existência do respeito próprio é uma condição inalienável para a existência do respeito mútuo. A construção do respeito próprio não depende só da situação econômica, mas do que fazemos, de como o conseguimos. “O respeito próprio não pode ser ‘ganho’ da mesma forma que as pessoas ganham dinheiro. E, novamente, intromete-se a desigualdade; quem está na base da ordem social pode conseguir respeito próprio, mas sua posse é frágil” (SENNETT, 2004, p. 14).

Mas como é que se ganha respeito próprio? Sennett acredita que:

[...] o desenvolvimento de qualquer talento envolve um elemento da habilidade de um artesão, de fazer alguma coisa bem em benefício próprio, e é este elemento de destreza que proporciona ao indivíduo um senso íntimo de respeito próprio. Não é tanto uma questão de ganhar a dianteira, mas de sentir-se bem interiormente (SENNETT, 2004, p. 28).

Ao possuir uma habilidade, como no esporte, por exemplo, ganha-se o respeito dos outros por fazer bem alguma coisa, é o ato de explorar como fazer alguma coisa. Há satisfação nisto! “Experimenta-se um profundo prazer em e por si mesmo, e um senso de valor pessoal que não depende de terceiros” (SENNETT, 2004, p. 29).

Nós não fazemos bem as coisas só para competir com os outros ou conquistar seu respeito. Há uma divisão real “no significado de ‘respeito’, entre o social e o pessoal, entre ser respeitado e reconhecido pelos outros e sentir que o que faz é inerentemente digno de mérito” – e nisso consiste o respeito próprio, que é algo ligado à percepção de um talento ou habilidade em si mesmo (SENNETT, 2004, p. 31). Nessa perspectiva, “fazer bem o seu trabalho”, estudar e aprender, também confere respeito próprio ao sujeito.

Sobre o respeito mútuo, Sennett afirma que é difícil demonstrá-lo através das fronteiras da desigualdade (de classe, de raça). A relação entre desiguais é

de um tipo tácito, calado, reservado. Esta cadeia emocional de eventos complica o preceito de ‘mostrar respeito’ por alguém em posição inferior na escala social ou econômica. As pessoas podem sentir esta estima, mas temem parecer condescendentes, então se contêm. Além disso, a consciência dos privilégios de alguém pode gerar inquietações; na sociedade moderna, as pessoas não falam com facilidade de sua posição superior na vida [...] paradoxalmente, a angústia do privilégio pode tornar mais aguda a consciência daqueles que possuem menos – uma angústia que não é declarada facilmente. Por esse motivo, sentir respeito pode não levar a demonstrar respeito (SENNETT, 2004, p. 38).

Na relação entre desiguais é importante, segundo ele, aprender a não expor o privilégio de forma a parecer desrespeito. Para ilustrar esta questão, o autor utiliza o exemplo de um jovem médico que retorna à sua comunidade e parece dizer por trás de seu discurso explícito: “se eu pude, por que vocês não?” (SENNETT, 2004, p. 51). “[...] o médico projetou uma imagem do que alguém deve se tornar, mas não deu nenhuma pista de como fazer isso” (Ibid., p. 98).

A categoria “respeito” é central para Sennett (2004) e parece ser um aspecto fundamental para a nossa experiência das relações sociais e do *self*³⁶. Devido à sua importância, o autor o define com clareza e utiliza como sinônimos para respeito o: *status* (posição de uma pessoa na hierarquia social); *prestígio* (refere-se às emoções que o status suscita nos outros; admiração); *reconhecimento* (vai além do prestígio, pois implica mutualidade; respeitar as necessidades e opiniões daqueles que são heterogêneos); *honra* (sugere padrões, ou um código de conduta); *dignidade* (no sentido de respeito pela integridade do corpo) “pressupõe que o corpo tem limites naturais para a dor e o prazer [...] é o ato de respeitar a dor alheia que confere aos seres humanos uma dignidade secular [...]” – a dignidade do corpo é um valor que todos podem compartilhar (Ibid., p. 76-77).

Ao esclarecer o sentido da frase “levando a sério a necessidade dos outros”, Sennett parte do pressuposto de que estes outros, na sociedade, são principalmente os estranhos. “Podemos conhecer pessoalmente muito poucas pessoas; nas sociedades complexas um elenco variado de tipos sociais comprime-se no palco, e sua vida não é imediatamente compreensível. O que temos nós, então, que reage àqueles que não conhecemos pessoalmente?” Os sociólogos respondem que isso é uma questão de caráter em vez de personalidade, e “caráter” significa a comunicação de uma pessoa com os outros por meio de “instrumentos sociais” compartilhados – as leis, os rituais, a mídia, os códigos de crença religiosa, as doutrinas políticas (SENNETT, 2004, p. 70).

Esses instrumentos sociais são interpretados pelas pessoas:

há interpretação nas ruas, através de contato visual ou linguagem corporal, da frase ‘Não vou machucar você’. Quando interpretam bem estes instrumentos sociais as pessoas se relacionam com estranhos, envolvem-se emocionalmente em eventos interpessoais, engajam-se com instituições (SENNETT, 2004, p. 70).

A capacidade de se envolver com o mundo maior é o que define o caráter de uma pessoa. Assim, ele pode ser considerado a dimensão relacional enquanto a personalidade seria aquilo que o sujeito é. Sennett (2004) acredita que a sociedade forma (ou pelo menos deveria formar) o caráter de três maneiras, sendo assim que as pessoas conquistam ou não respeito próprio: *fazer alguma coisa da própria vida* (através do autodesenvolvimento de suas capacidades e habilidade). Assim, uma pessoa menos dotada, que trabalhe nos limites de sua capacidade inspira mais respeito do que a pessoa muito inteligente que desperdiça talento. “O

³⁶ Conhecimento que o indivíduo tem sobre si próprio.

autodesenvolvimento torna-se fonte de estima social” (SENNETT, 2004, p. 81); *cuidar de si mesmo* (ser autossuficiente, aprender a regular os prazeres e sofrimentos do corpo e proteger a si mesmo); *retribuir aos outros* (ajudar aos outros). “A troca é o princípio social que anima o caráter de quem retribui à sociedade” (SENNETT, 2004, p. 82).

Esses três aspectos, que constituem o alicerce para a formação do caráter, não estão encontrando bases sólidas para se desenvolverem na sociedade brasileira atual e sem a conquista do respeito próprio, torna-se inviável a implementação de relações respeitadas com o outro e a “falta de interações sociais saudáveis e de processos de reciprocidade pode desencadear conflitos e situações de violência” (LOPES et al., 2008, p. 68).

Embora exista um discurso de que a “diversidade deve importar mais que a desigualdade”, que os diferentes tipos de capacidade devem ter mais importância no talento de qualquer pessoa do que as desigualdades, o modelo que regula as relações sociais é extremamente meritocrático “[...] mérito e talento tornaram-se sinônimos”. Sennett (2004, p. 120) acredita que “a meritocracia representa uma ameaça à solidariedade, sentida por vencedores e perdedores em potencial”.

Para Enguita (1989, p. 192), a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática da sociedade, pois “supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, as quais se associam também a recompensas mais elevadas”.

Quem se destaca por seu talento pode provocar nos demais o sentimento de inveja. Ela é uma maneira de expressar o desejo de se tornar outra pessoa. “A sociedade moderna nos convida à inveja” ao desprezar a tradição e o lugar herdado, ao “afirmar a possibilidade de fazer alguma coisa da vida por nossos próprios méritos, o que nos impede de nos tornarmos outra pessoa? Tudo o que temos de fazer é imitar o tipo de pessoa que gostaríamos de ser” (SENNETT, 2004, p. 111). Mas, ao entrarmos nessa, perdemos o nosso respeito próprio.

A inveja tem o poder de deixar em suspenso o julgamento que fazemos da realidade e uma de suas consequências é a perda de confiança nas próprias capacidades, que leva à baixa autoestima.

Já a vergonha é um sentimento íntimo de incompletude e realização ou recompensa; “quem não consegue satisfação imagina que há algo errado consigo mesmo”, por haver a imagem de um “outro ideal” e o outro, passa a ser visto sempre como melhor. Tal percepção gera o “complexo de inferioridade”, que “implica fazer uma comparação ofensiva de tal forma que, o que quer que faça o sujeito, ele não parece bom o bastante” (SENNETT, 2004, p. 139).

Querer saber quem as pessoas “realmente” são, implica o risco de envergonhá-las. Não permite a elas que se ocultem. “Uma das consequências culturais desta tradição é fazer as pessoas se sentirem humilhadas se têm que pedir ajuda, ou expor suas fraquezas” (SENNETT, 2004, p. 142). No âmbito escolar, Sennett percebeu que é muito difícil para alguns alunos admitir que não sabem algum conteúdo, como se fosse humilhante admitir uma fraqueza. Para ele a confiança no mentor começa no momento em que o pupilo pede ajuda livremente.

A superação desses impasses pode estar na categoria chave “autonomia”. De acordo com Sennett (2004), a partir de Winnicott, autonomia “é a capacidade de tratar os outros de uma forma diferente de si mesmo; é a capacidade de compreender que a distinção confere autonomia aos outros e a si mesmo. [...] Winnicott acreditava que esta percepção da diferença tem um papel positivo na formação de um laço social.” (Ibid., p. 143-144). A autonomia implica em aceitar no outro o que não podemos compreender e outorgar autonomia ao outro, é aceitar que ele sabe o que está fazendo, mesmo que não compreendamos; “a mesma autonomia deve ser outorgada ao aluno ou ao paciente, porque eles sabem coisas sobre aprender ou estar doente que podem não ser compreendidas por quem ensina ou trata deles” (Ibid., p. 145). “Outorgar autonomia dignifica o fraco ou o estranho; fazer esta concessão aos outros, por sua vez, fortalece nosso próprio caráter” (Ibid., p. 297).

A autonomia requer também:

um relacionamento em que uma parte aceite que não pode entender alguma coisa sobre a outra. A aceitação de que não se pode compreender certas coisas sobre o outro confere ao relacionamento permanência e igualdade. A autonomia pressupõe a um só tempo, conexão e estranheza, intimidade e impessoalidade (SENNETT, p. 204-205).

A autonomia, concebida desta forma, “é uma receita poderosa para a igualdade. Em vez de uma igualdade de compreensão, uma igualdade transparente, autonomia significa aceitar no outro o que não entendemos, uma igualdade opaca” (SENNETT, 2004, p. 145). Dessa maneira, a realidade da autonomia do outro será tratada como igual à sua própria. Tal concessão, na sua visão, deve ser mútua.

Esse tipo de autonomia leva ao desenvolvimento da solidariedade, que segundo Adam Smith, citado por Sennett (2004), surge quando uma pessoa empenha-se em se colocar na situação do outro, e “perceber, naqueles ‘menores incidentes’, que você e eu tivemos a mesma experiência [...] gradualmente, eu percebo como os detalhes de sua experiência a tornam diferente da minha” (Ibid., p. 145). A solidariedade permite uma aproximação com o outro,

sem que ele perca o seu direito de ser diferente e reconheço nessa relação a impossibilidade de uma compreensão total do outro.

No entanto, alerta o autor que a solidariedade pode se exaurir em face às “realidades persistentemente dolorosas”, dando origem à “fadiga da compaixão”, porque alguns acontecimentos exigem tanto das nossas emoções que paramos de senti-las. “Como um fogo, a compaixão também se apaga”. A aversão que as pessoas sentem em reconhecer a dor pode se dever ao fato de que “a sensibilidade aos sofrimentos dos outros impediria as pessoas de prosseguirem com os afazeres da vida; há sofrimento bastante em apenas buscar a sobrevivência” (SENNETT, 2004, p. 173).

“É por esse motivo que os programas de assistência a desastres que dependem de voluntários frequentemente fracassam depois que passa o impulso inicial de ajudar; os trabalhadores da assistência ficam sobrecarregados por suas próprias reações” (SENNETT, 2004, p. 174) Dessa forma, o que vale para a compaixão também vale para os atos de reconhecimento e consideração que orquestram a experiência do respeito. Por ser uma interpretação subjetiva, o respeito pelos outros pode se tornar cansativo apenas porque não teria limites, nem fronteiras.

Ao abordar o sentido de “mútuo” em respeito mútuo, o autor traz à cena os rituais sociais, nos quais “a ordem da representação encerra-se nas lembranças compartilhadas do que as pessoas devem fazer para interpretar seus personagens, seus papéis; elas sabem onde ficar, o que fazer, o que não dizer [...] o ritmo do ritual requer que ninguém fale fora de sua vez [...]” (SENNETT, 2004, p. 240). As pessoas aprendem onde se abster de forma reservada e onde atuar.

Um equivalente moderno de ritual é o que ocorre quando damos conselhos aos amigos a respeito de acontecimentos nos quais pouco podemos fazer, como por exemplo, em casos de doenças, problemas amorosos ou dificuldades financeiras. Algo semelhante “à mesma representação de deferência e inclusão” ocorre em qualquer boa discussão, na qual “o ouvinte julga quando não interromper, o orador quando solicitar uma pergunta” (p. 241).

Os rituais na vida social são atos igualmente complicados de união das pessoas – com a grande diferença de que o ‘texto social’ não é uma partitura musical escrita; ele surge através de tentativa e erro, depois é gravado na memória como tradição. O poder da tradição vem deste conhecimento de como se expressar aos outros; para os músicos de câmara, pode ser útil representar as tradições, mas a verdadeira união social ocorre quando os músicos têm de resolver as coisas sozinhos (SENNETT, 2004, p. 243).

A sociedade moderna rompeu com o poder dos rituais e com seu encanto de formação de vínculos em busca de erradicar a desigualdade, tratando as diferenças como fato, e não como uma representação. O preço pago, na opinião do sociólogo Peter Berger, citado por Sennett, foi o enfraquecimento do significado de honra social. Uma vez que “em um mundo de honra, o indivíduo descobre sua verdadeira identidade em seus papéis, e afastar-se dos papéis, é afastar-se de si mesmo [...]” (SENNETT, 2004, p. 244).

O papel do ritual em todas as culturas humanas é aliviar e resolver a ansiedade, voltando as pessoas para fora em atos simbólicos compartilhados; a sociedade moderna debilitou esses vínculos ritualizados. Os rituais seculares, especialmente os que se voltam para a própria cooperação, revelam-se por demais débeis para proporcionar esse tipo de apoio (SENNETT, 2012, p. 336).

As trocas rituais constroem o respeito mútuo e o mútuo pode não significar igual. “[...] a troca leva as pessoas a se voltarem para fora – uma atitude que é necessária para o desenvolvimento do caráter” (SENNETT, 2004, p. 257).

Um caráter voltado para fora pressupõe autoconfiança, porém, a autoconfiança pode se mostrar um fundamento ambíguo para o respeito próprio. Uma vez que os indivíduos autoconfiantes podem fazer um profundo dano a si mesmos, “eles podem se tornar paralisados por se sentirem à vontade na própria pele” (SENNETT, 2004, p. 259). A grande questão é como se voltar para fora e manter um senso básico de si mesmo.

O conhecimento tácito do mundo induz as pessoas a um falso senso de segurança “a segurança ontológica”. Ele dispõe aos indivíduos um “quadro do mundo que tomamos por certo e, com isso, podemos nos comunicar com eficácia, concentramo-nos em executar tarefas específicas, confiar nos outros e sentir confiança em nós mesmos” (SENNETT, 2004, p. 268).

As instituições modernas, com suas transações curtas e em eterna transformação, querem “resgatar as pessoas desse falso senso de segurança. Este novo regime institucional destaca particularmente o rompimento dos laços de hábitos arraigados e inconscientes, mesmo que tenham servido perfeitamente bem no passado” (SENNETT, 2004, p. 269). A nova ordem exige o conhecimento explícito e autoquestionador.

“Voltar-se para fora” é a incorporação de uma condição de caráter, de compreensão, uma nova relação com os outros, um compartilhar de símbolos, como aqueles contidos em uma religião, por exemplo, e requer que algo ocorra dentro do indivíduo. O olhar para fora é uma habilidade que devemos aprender.

No livro *Declínio do Homem Público*, Sennett (1998) mostra que a tendência atual das pessoas é valorizarem mais a vida privada em detrimento da pública – marca do

individualismo³⁷. Ao fechar-se nessa esfera de problemas, o indivíduo contemporâneo é conduzido a uma espécie de “autoabsorção”, também denominada por ele de “mito de Narciso”.

Esse comportamento tende a destruir o indivíduo, na medida em que:

A autoabsorção não produz gratificação, produz ferimentos no eu; apagar a linha divisória entre o eu e o outro, significa que nada de novo, nada de ‘outro’ jamais adentra o eu; é devorado e transformado, até que a pessoa possa pensar que pode se ver na outra – e, então, isso se torna sem sentido [...]. O narcisista não está faminto de experiência; está faminto da Experiência. Buscando sempre um reflexo de si mesmo na experiência, ele desvaloriza cada interação ou cenário particular, pois nunca será o bastante para acompanhar quem ele é. O mito de Narciso capta nitidamente isso: a pessoa se afoga no eu; é um estado entrópico (SENNETT, 1998, p. 395).

O indivíduo “autoabsorvido” tem dificuldades em estabelecer vínculos interpessoais e, conseqüentemente, em transformar-se e ser transformado em tais relações, perdendo uma característica fundamental que o caracteriza como humano, ou seja, o seu aspecto social, de um ser público.

De acordo com Sennett (2004), seria ingênuo acreditar que a sociedade estimula “o voltar-se para fora” e devido a essa constatação admite que há um hiato entre linguagem e prática, pois vem constatando, através de seus estudos, que submetidas à mudança, as pessoas não se sentem mudando e não se tornam mais autoconscientes nas formas que as abrem aos outros. Para a grande maioria das pessoas “assumir riscos inspira depressão e maus pressentimentos em vez de esperança; as pessoas se concentram mais no que têm a perder do que no que têm a ganhar; elas estão sendo objeto de aposta em vez de apostar em si mesmas [...]” (Ibid., p. 274).

Ao concluir suas reflexões sobre a categoria “respeito”, Sennett (2004, p. 295) enfatiza que “as pessoas não são tratadas com respeito simplesmente em obediência a uma ordem de que isso deva acontecer”, o reconhecimento mútuo tem que ser negociado e isso “envolve as

³⁷ O sentimento de individualismo “[...] consiste no amor pela família e pelos amigos, mas em indiferença em relação a quaisquer relações sociais que ultrapassem a esfera doméstica. A igualdade somente agrava o problema do individualismo: porque a maioria das pessoas se assemelha em gostos, crenças e necessidade, parece que se pode e se deve deixar que os outros lidem com seus próprios problemas” (SENNETT, 2004, p. 226). Assim, “cada pessoa, retirada em si mesma, comporta-se como se fosse alheia ao destino de todas as demais. Seus filhos e os bons amigos constituem para ela toda espécie humana. Quanto às suas transações com os concidadãos, pode misturar-se a eles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; existe apenas em si mesma e apenas para si. E, se nesses termos permanece em seu espírito algum sentimento de família, já não persiste um sentimento de sociedade”. Essa retirada individual, na visão de Sennett, “parece uma receita certa de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem: mais que isso, quaisquer que sejam seus problemas, são problemas deles. O individualismo e a indiferença tornam-se gêmeos” (SENNETT, 2012, p. 229-230).

complexidades tanto do caráter pessoal quanto da estrutura social”. Portanto, “o respeito é uma representação da expressão. Isto é, tratar os outros com respeito não acontece simplesmente, mesmo com a maior boa vontade do mundo; transmitir respeito significa encontrar as palavras e gestos que fazem com que ele seja sentido e pareça convincente” (Ibid., p. 237). Desse modo, quem transmite respeito tem mais possibilidades de ser igualmente respeitado, uma vez que o respeito é uma construção e não uma expressão natural, pois não implica justiça, verdade ou bondade. O respeito só é possível em relações de reciprocidade e criar a reciprocidade no mundo contemporâneo é uma tarefa extremamente complexa.

O que leva as pessoas a se tratarem com respeito mútuo é a prática de um tipo peculiar de troca que rompe com os pressupostos tácitos (que funcionam como nossas referências) e possibilita compartilhar histórias e narrativas. Romper com imagens identitárias fixas, rever crenças, nos dispormos a uma adaptação interior não é uma tarefa fácil, mas possível de ser implementada em sala de aula através de uma relação dialógica entre professor-aluno.

O diálogo para Freire é a essência de uma educação humanizadora. “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). O diálogo, certamente, é o núcleo do processo educacional. Assim, a linguagem é estruturante da relação pedagógica e tem poderosa influência na aprendizagem dos estudantes, e a autoridade do professor tem uma estreita relação com o reconhecimento pelos alunos do papel predominantemente ativo e dialógico do professor nesse processo.

A relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno é um contato humano entre pessoas que pensam, agem e têm sentimentos. Sendo assim, respeitar o outro no seu modo de ser, pode garantir um bom relacionamento, propiciando um clima de confiança e favorecendo a constituição de um vínculo afetivo entre o professor e o aluno, o qual possibilitará o diálogo. O aluno não deve ser visto, meramente, como um receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor mas, sim, como um ser humano em processo de formação que precisa da mediação docente para o seu processo de humanização. O professor que mantém com seus alunos relações baseadas no respeito mútuo legitimará sua autoridade por competência e não por imposição de poder.

A autoridade do professor tem muita relação com o reconhecimento pelos alunos do papel predominantemente ativo do professor no diálogo em sala de aula. A mobilização e o uso da linguagem definem o estilo da relação pedagógica e “têm consequências importantes para as maneiras como se darão as interações pessoais dentro da sala de aula e os padrões de

relação com o saber que os diversos alunos estabelecerão na escola” (CORDEIRO, 2007, p. 101).

O respeito está implicitamente associado à autoridade, que é um poder imbuído de legitimidade – definida em termos de obediência voluntária. A escola é o lugar no qual, historicamente, a presença da autoridade constitui-se parte integrante da natureza do próprio trabalho educativo, uma vez que é imanente ao processo de ensino-aprendizagem o aluno submeter-se à autoridade do professor. No entanto, não é nenhuma novidade dizer que na escola atual essa mesma autoridade, personificada nas figuras do diretor, da equipe pedagógica da escola e, mais especificamente, na relação pedagógica que se desenvolve entre professor-aluno, vem sendo sistematicamente contestada, evidenciando a “quebra” do contrato pedagógico, conforme proposto por Rousseau (1995).

O contrato pedagógico, para Rousseau, pressupõe a existência de duas partes contratantes. Uma, o mestre, que é superior em forças, conhecimentos e experiências, e outra, o aluno, que é inferior, nesses mesmos aspectos e precisa em seu desenvolvimento da condução do primeiro.

Sendo assim, a *primeira cláusula* do contrato seria a de que “na relação pedagógica um deve conduzir, ou seja, comandar e o outro deve ser conduzido, ou seja, obedecer”. Assim, “os termos comando e obediência definem então os dois papéis básicos da relação pedagógica” (FRANCISCO, 1999, p. 105), que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento.

A *segunda cláusula* do contrato afirma que “o mestre só pode exercer seu comando no interesse e vantagem do aluno”. O que significa dizer que o professor “deve ordenar apenas aquilo que seja bom para o aluno do ponto de vista de seu desenvolvimento, de seu crescimento, da construção de sua autonomia, de sua promoção [...]” (FRANCISCO, 1999, p. 105). Portanto, o poder do mestre deve estar restrito a essa condição e, desse modo, a autoridade deve ser exercida não em benefício próprio, mas em benefício daquele que se submete a ela.

O contrato pedagógico deve necessariamente incluir ainda, uma *cláusula afetiva*, que caracteriza uma “dimensão ética e uma ligação afetiva entre as partes”, pois, segundo Francisco (1999, p. 111) conduzir e comandar “exige que o professor seja competente em termos dos conteúdos a serem transmitidos e da metodologia a ser utilizada, portanto implica horas dedicadas ao estudo e preparo das aulas, ou em outros termos, horas dedicadas ao próprio aluno” (FRANCISCO, 1999, p. 111). Esse processo de dedicação ao Outro empreendida pelo mestre, somente é possível na presença de uma relação de estima e respeito

mútuo, que correspondem precisamente à ligação afetiva e à dimensão ética, intrínsecas ao contrato pedagógico.

A autoridade é uma questão ontológica, por tratar-se de uma necessidade fundamental do ser humano. Nas relações interpessoais “tanto na sociedade quanto na vida privada, queremos um sentimento de estabilidade e ordem, benefícios que são supostamente trazidos por um regime dotado de autoridade” (SENNETT, 2001, p. 32). A busca do ser humano pela autoridade que sirva de ancoragem e de consolo é incessante e esse desejo de orientação, segurança e estabilidade não desaparecem pelo fato de não serem satisfeitos.

O vínculo com a autoridade se constrói a partir de imagens de força e fraqueza – como a que ocorre na relação entre o pai e filho, professor e aluno, cuja marca constitutiva é o fato de ser uma ligação entre pessoas desiguais e pressupõe uma relação assimétrica de poder. A relação que se estabelece com a autoridade pode ser construída e reconstruída constantemente e a busca de sua legitimidade se dá através do respeito.

Existe uma crença implícita de que a autoridade tem algo que eu não tenho e isso faz com ela seja melhor, ou mais capaz e por isso me subordino. Os laços afetivos, como discutimos acima, entre “comandante e conduzidos” são a base na qual se estabelece esse tipo de relacionamento social. A autoridade docente não pode ser confundida apenas como uma derivação da posição hierárquica, nem da função que se exerce, ela requer “dedicar-se ao outro” e demonstrar real interesse pelo aluno na situação de ensino, dando sentido às condições de controle, influência e garantias sobre o valor do que se faz.

Nessa perspectiva, o exercício da autoridade determina a disposição dos alunos a encontrarem um sentido e um valor naquilo que fazem em sala de aula e também se reflete na representação que eles constroem a respeito da função da escola.

Sennett (2001, p. 27-28) acredita que:

As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridade: é um modo de expressarem interesse por outrem. *Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência [...]* hoje em dia, há também um outro medo relacionado à autoridade: o medo de quando ela existe. *Passamos a temer a influência da autoridade como uma ameaça a nossa liberdade*, na família e na sociedade em geral (*Grifos nossos*).

O medo da autoridade que se manifesta de forma mais contundente na vida adulta deve-se, muitas vezes, ao receio de que a busca dos benefícios emocionais da autoridade transforme as pessoas em dóceis escravos ou, então, que esse poder seja usado a serviço de

sua dominação e não de sua proteção. Esse é um sentimento ambíguo expresso no temor e na necessidade de figuras de autoridade.

Etimologicamente, “autoridade” deriva da palavra latina *auctor*, que significa autor, aquele que produz, que gera, que inventa, portanto, a autoridade carrega uma conotação de algo produtivo, gerador, que pode dar garantias a terceiros sobre o valor do que se faz. Sennett (2001, p. 30) destaca que um ingrediente essencial da autoridade é: “alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através de referência a um padrão superior”. Já as qualidades de uma autoridade são a “segurança, capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina, capacidade de inspirar medo”³⁸.

Na abordagem weberiana da autoridade, apresentada por Sennett, o aspecto mais importante é a sua identificação com a legitimidade. “As pessoas se recusam a obedecer, acredita ele, àqueles que consideram ilegítimos”. É possível saber quando existe o sentimento de autoridade numa sociedade “quando as pessoas obedecem voluntariamente a seus governantes. Autoridade como crença na legitimidade, medida pela obediência voluntária” (SENNETT, 2001, p. 36). Assim, o temor que se tem a uma figura de autoridade é proporcional ao respeito que se tem por ela. Conforme Sennett (2001, p. 42):

O que há de peculiar em nossa época é que os poderes formalmente legítimos das instituições dominantes inspiram um forte sentimento de ilegitimidade entre os que estão submetidos a elas. Todavia, esses poderes também se traduzem em imagens de força humana: de autoridades seguras, julgadas superiores, que exercem a disciplina moral e inspiram medo. Essas autoridades atraem outras pessoas para sua órbita, como mariposas atraídas a contragosto pela chama. Autoridade ilegítima, sociedade unida por suas próprias insatisfações: essa estranha situação é algo a que só podemos dar sentido compreendendo nossa maneira de compreender (SENNETT, 2001, p. 42).

Paradoxalmente, quando rejeitamos a figura de autoridade, criamos um vínculo com ela e o próprio ato de rejeitar pode ser construído de tal modo que a pessoa sente-se ligada a quem está rejeitando. “A rejeição da outra pessoa e o vínculo com ela são inseparáveis. Esses laços de rejeição são a maneira de admitirmos a necessidade de autoridades que não nos é seguro aceitar” (SENNETT, 2001, p. 44).

³⁸ Já a palavra “autoritário” é usada por Sennett (2001) para descrever uma pessoa ou um sistema repressivo, impositivo e violento.

Na sociedade moderna, tornamo-nos hábeis em construir vínculos de rejeição com as autoridades. Eles nos permitem depender daqueles a quem tememos, ou usar o real para imaginar o ideal. O problema é que esses vínculos também permitem que as autoridades nos usem: elas podem exercer um tipo de controle muito fundamental sobre aqueles que, à primeira vista, parecem rebelar-se (SENNETT, 2001, p. 44).

O ato de desobedecer uma figura de autoridade, impregnado de todos os seus confrontos, angústias e conflitos, por mais contraditório que pareça, une as pessoas. Na visão do autor, existem três mecanismos que permitem ao mesmo tempo negar e manter a vinculação com a autoridade: o *primeiro* liga-se ao medo da força de uma autoridade, denominado por ele de vínculo de “dependência desobediente”; o *segundo* é a impressão de uma imagem positiva e ideal da autoridade a partir da imagem negativa existente; o *terceiro* se estabelece com base numa fantasia a respeito do desaparecimento da autoridade.

Na “*dependência desobediente*” a pessoa não se rebela contra a autoridade, mas “dentro” da autoridade e está associada ao medo da força dessa figura de autoridade - por isso a rejeição não ocorre diretamente. Para Sennett (2001, p. 51), esse vínculo “se baseia numa concentração compulsiva da atenção: o que querem eles? Uma vez conhecida a vontade do outro, a pessoa pode agir – contra ele”. Nesse caso, em específico, o ato de desobedecer une os envolvidos, na medida em que é necessário saber o que o outro quer para poder então contrariá-lo. O outro, então, é o “fator controlador”. Neste tipo de vínculo, a transgressão talvez seja o elemento mais eficaz, pois implica em propor uma alternativa inaceitável ao Outro. Ao agir dessa maneira, a pergunta que o transgressor está se fazendo é: “Quem é suficientemente forte para cuidar de mim?”. Ocorre uma constante disputa para medir quem pode mais, sendo assim, é necessário violar e contrariar a figura de autoridade – pensando-se em termos de escola, seria o mesmo que usar a indisciplina para testar o professor. Quando o vínculo é ameaçado, ou se rompe, ao invés de sentir alívio ou alegria a pessoa fica angustiada pela possibilidade de perder as referências que possuía.

Na *substituição idealizada*, a figura de autoridade é rejeitada diretamente e não por intermédio de um terceiro simbólico. O medo que atua

é o medo de ficar solto, de não ter amarras, não ter um ponto de referência para dizer por que se está trabalhando, servindo ou sendo dependente. Quando aquele que manda é ruim ou frágil, surge uma imagem do que é bom. Para imprimir esse ponto positivo, muitas vezes é preciso exagerar os defeitos do superior, dar-lhe uma espécie de ‘potência negativa’. É a essa inflação que os que estão no controle se apegam (SENNETT, 2001, p. 58).

Nesse caso, a figura de autoridade é o ponto de referência para a criação de uma autoridade verdadeira e legítima, ou seja, uma figura de autoridade ao inverso da que se tem na realidade sendo necessário, às vezes, exagerar os defeitos dessa pessoa.

Na *fantasia do desaparecimento* tudo ficaria ótimo se a figura de autoridade desaparecesse, pois se fantasia que o que acontece, só acontece porque ela existe. “Há uma necessidade de fantasiar que tudo se arranjará se a figura de autoridade não fizesse sentir sua presença, e um medo de que, sem essa presença, não houvesse nada”, porque o subordinado ficaria sem referências, assim, ao mesmo tempo em que tudo o que há de errado deve-se à presença de uma autoridade, é desesperadamente importante que essa autoridade esteja presente e é por isso que não se desvincula dela (SENNETT, 2001, p. 60). É uma maneira de admitirmos a necessidade de autoridades quando ainda nos sentimos inseguros para aceitá-las.

Nos três mecanismos o que aparece inicialmente é uma rebeldia contra a figura de autoridade e também não há nenhum movimento verdadeiro no sentido de romper com ela. Sennett interpreta essas situações como se fossem um pedido de ajuda velado:

Justificar as próprias necessidades, pedir apoio psicológico e material, é algo que aprendemos a fazer por meios indiretos. O amparo é uma constante nas questões humanas; as modernas burocracias ocidentais não o transcenderam, mas o enterraram, de tal sorte que ele se torna mais cômodo quando é impessoal e negociado cara a cara, não por declarações como ‘você precisa me ajudar’, mas por jogos mais velados, nos quais os subalternos esperam conseguir a proteção dos superiores (SENNETT, 2001, p. 247).

Sendo assim, “toda a ambivalência que sentimos em relação à autoridade está contida nessas manobras impessoais ou indiretas em busca de ajuda”, considerando que “declarar abertamente que precisamos de outra pessoa, que temos direito à força de outrem, parece tornar-nos sumamente vulneráveis e dar ao outro um poder absoluto sobre nós” (SENNETT, 2001, p. 247).

A autoridade em si é um ato de imaginação, uma demanda idealista e “não é uma coisa; é uma busca de solidez e segurança na força de outrem, que parece ser algo grandioso. Acreditar que tal busca possa ser consumada é, de fato, uma ilusão, e uma ilusão perigosa. Só os tiranos dão conta desse recado. Mas acreditar que a busca não deve ser conduzida é igualmente perigoso. Nesse caso, tudo o que houver será absoluto” (SENNETT, 2001, p. 260).

3 PERCURSO DA PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado na cidade de Ponta Grossa, no Paraná, distante 103 quilômetros da capital Curitiba. O município possui uma população de 311.611 mil habitantes (IBGE, 2010), sendo que 97,8% dela vive na área urbana. Ponta Grossa é o núcleo de uma das regiões mais populosas do Paraná, com o maior parque industrial do interior.

A primeira notícia que se tem a respeito da ocupação da região onde hoje se localiza a cidade de Ponta Grossa, data de 1704, com a concessão das primeiras sesmarias.

Em 1729, houve a abertura do Caminho de Viamão, uma antiga via terrestre que ligava Viamão, no Rio Grande do Sul a Sorocaba, no interior Paulista e servia de via de acesso aos tropeiros que buscavam gado no sul do país para comercializar no centro comercial de Sorocaba. Na rota dos tropeiros foram estabelecidos pontos para descanso das tropas, troca de montarias e pernoite dos viajantes que, com o passar do tempo, deram origem a várias cidades, dentre as quais Ponta Grossa³⁹ e Castro, ambas no Paraná e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

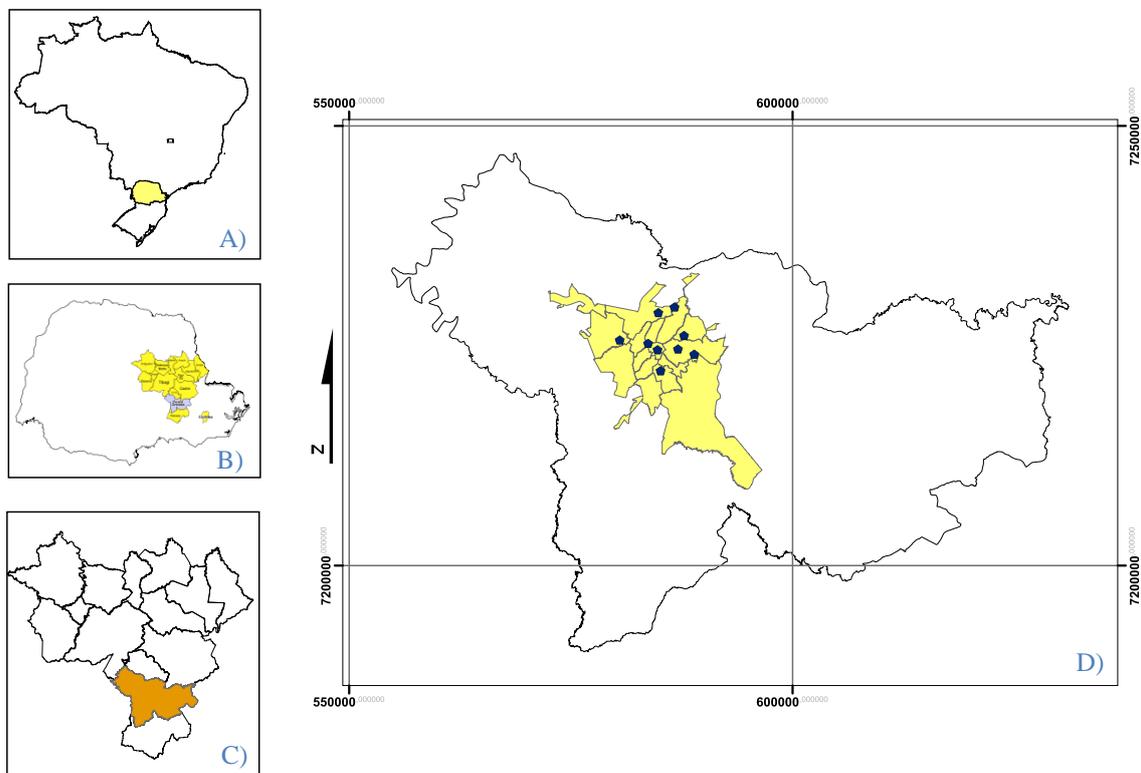
Ponta Grossa foi elevada à Freguesia em 15 de setembro de 1823 e à Vila em 1855. Em 1862, depois de emancipar-se do município de Castro da qual era um bairro, passou à condição de cidade.

³⁹ Reza a lenda que o termo "Ponta Grossa" é derivado de sua fitogeografia e refere-se a um capão de mato. Este local foi escolhido antecipadamente pelo capataz da Fazenda Bom Sucesso, Francisco Mulato, a pedido de Miguel da Rocha Ferreira Cavalhaes, para começar a construir um novo povoado (atualmente Ponta Grossa). Naquele momento, Francisco Mulato teria se expressado em uma linguagem bem informal, de escravo que mal sabia ler e escrever: "Sinhô sabe bem porque é encostado naquele capão que tem a ponta grossa". O nome caiu no gosto de toda a população do atual município. Outra história contada é a de que o nome Ponta Grossa fazia referência a uma colina de grande diâmetro coberta por um capão de mato. Essa colina podia ser vista a longa distância por todos aqueles que viajavam pela região. Existem relatos de que os tropeiros, quando estavam chegando aos arredores, referiam-se ao lugar, dizendo: "estamos próximos ao Capão da Ponta Grossa".

No final do século XIX e início do século XX, com a construção da Estrada de Ferro⁴⁰, a cidade tornou-se um importante centro comercial, cultural e social. Foi nesse momento que começaram a chegar os primeiros imigrantes, marcando a pluralidade étnica da região, composta de eslavos (russos, polacos e ucranianos), árabes, italianos, japoneses e alemães.

Ponta Grossa está localizada no Segundo Planalto Paranaense, no centro do Paraná, na região dos Campos Gerais e é considerada o principal entroncamento rodoferroviário do Sul do país. Também é conhecida como a capital dos caminhões, devido à sua posição geográfica privilegiada e pela facilidade de acesso a todas as regiões do Estado.

Figura 1 – Localização do município de Ponta Grossa, Paraná



Fonte: PMPG.
Org.: Tigre, M. G. E. S.; Pereira, R. (2012)

Obs.: Quadros de representação: A) Brasil > B) Paraná > C) Mesorregião Centro-Oriental Paranaense > D) Município de Ponta Grossa: espaço urbano.

⁴⁰ Duas estações foram construídas para servir de terminal ferroviário. A primeira, conhecida como Estação Paraná foi inaugurada em 1894. Servia de ponto terminal da Estrada de Ferro Paraná, fazendo a ligação Paranaguá-Curitiba e Ponta Grossa. Entre 1899 e 1900 foi construída a segunda estação, conhecida como Estação São Paulo-Rio Grande.

A cidade, que também é carinhosamente chamada de “Princesa dos Campos”, é a 4ª mais populosa do Paraná e a 76ª do Brasil. As principais atividades econômicas desenvolvidas na cidade estão ligadas à indústria, ao comércio, à pecuária e à agricultura.

Quadro 1 — Dados gerais do município de Ponta Grossa, Paraná

Executivo	Prefeito: Pedro Wosgrau Filho – PSDB Vice-prefeito: Rogério Serman – DEM Gestões: 2005-2008 / 2009-2012 ⁴¹	
Território	Altitude	975 metros
	Área Territorial	2.025,697 km ²
	Distância da Capital	117,70 km
População	Censitária (2010)	311.611
	Nº de eleitores (2010)	219.809 pessoas

Fonte: IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

A cidade conta com 84 escolas municipais de Ensino Fundamental de primeira a quinta série e 49 escolas estaduais, que oferecem o Ensino Fundamental e Médio. Duas instituições públicas oferecem o Ensino Superior (Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e 6 instituições particulares atendem esse mesmo segmento.

Tabela 2 — Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa (2011)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	FUNDAMENTAL	MÉDIO	PROFISSIONAL
Federal	—	—	—	313	—
Estadual	—	—	18.997	11.714	1.793
Municipal	1.624	4.487	24.460	—	—
Particular	1.676	2.369	8.353	3.016	455
TOTAL	3.300	6.856	51.810	15.043	2.248

Fonte: IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

Notas: 1 - Os dados referem-se à matrícula do ensino regular; 2 - Ensino Fundamental: inclui matrículas do ensino de 8 e de 9 anos.

⁴¹ Em 2013, o Prefeito que assumiu o cargo foi Marcelo Rangel Cruz de Oliveira (PPS) – Vice-Prefeito: José Carlos Sahagoff Raad (PSD).

Entre os anos 2000 e 2010 a taxa de analfabetismo entre as pessoas a partir de 15 anos caiu de 5,7% para 3,7% e, no mesmo período, o percentual de domicílios com condições adequadas de saneamento subiu de 68% para 80,8% (IBGE 2010). A mortalidade infantil⁴² registrada em 2010 na cidade foi 11,2% a cada mil nascidos vivos, enquanto a média brasileira no mesmo ano foi de 15,6/1.000 (IBGE 2010).

A renda média *per capita* dos pontagrossenses é de R\$ 318,22. Dados do Portal ODM – Acompanhamento Municipal dos Objetivos do Milênio demonstram que, no município, de 1991 a 2010, a proporção de pessoas com renda domiciliar per capita de até meio salário mínimo diminuiu 47,8%. Em 2010, 78,8% dos moradores estavam acima da linha da pobreza, 14,5% entre a linha da indigência e pobreza e 6,7% abaixo da linha de indigência⁴³.

Ponta Grossa possui o 18º IDH (0,804) entre os 399 municípios paranaenses e está no 490º lugar no ranking brasileiro. Em 2005, foi considerada a 19ª cidade mais segura do Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, com risco de homicídio de 24,06 para cada 100 mil habitantes. No entanto, os dados apresentados no Mapa da Violência 2010, elaborado pelo Instituto Sangari em parceria com o Ministério da Justiça, sob a coordenação do Professor Júlio Jacobo Waiselfisz (2010), demonstram que a taxa de homicídios em Ponta Grossa vem aumentando e em 2010 a taxa foi de 26,6 a cada 100 mil habitantes. Essa mesma taxa no ano 2000 era de 14,6, o que representa um aumento de 82,19% em 10 anos. Tais resultados colocam Ponta Grossa em 952º lugar no ranking nacional da taxa de homicídios e em 86º lugar no ranking estadual.

O Estado do Paraná ocupa o 6º lugar, entre os 27 estados, na taxa de homicídio da população de 15 a 24 anos. Em relação à divisão por gênero, 92,2% dos homicídios ocorrem entre o sexo masculino e 7,8% entre o sexo feminino, o que acompanha a tendência nacional, a qual nos mostra que o sexo masculino é o mais afetado pelos homicídios.

Conforme Camarano et al. (2004, p. 13) “há indicações de que uma parcela importante dos jovens brasileiros está, atualmente, experimentando uma série de fragilidades e vulnerabilidades, o que leva a que se fale em uma crise da juventude”. As indicações mais

⁴² O índice de mortalidade infantil é apontado pelos especialistas (e pelos organismos internacionais) como o mais importante e seguro indicador da qualidade básica de vida de uma população, e também dos seus serviços de saúde (PORTAL ODM, 2012).

⁴³ Para estimar a proporção de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza foi somada a renda de todas as pessoas do domicílio e o total dividido pelo número de moradores, sendo considerado abaixo da linha da pobreza os que possuem rendimento per capita menor que 1/2 salário mínimo. No caso da indigência, este valor será inferior a 1/4 de salário mínimo (PORTAL ODM, 2012).

evidentes dessa crise, na visão das autoras, seriam o aumento do número de óbitos de jovens por homicídio como também de desemprego⁴⁴.

Entre os jovens, o crescimento das violências cotidianas que acabam em morte vem aumentando lenta, gradual e sistematicamente de forma muito preocupante nos últimos anos. De 1997 a 2010, o Índice de Vitimização Juvenil no Brasil aumentou 16,2% (WASELFISZ, 2010).

As epidemias e doenças infecciosas, que eram as principais causas de morte entre os jovens há cinco ou seis décadas, foram progressivamente substituídas pelas denominadas “causas externas” de mortalidade, principalmente acidentes de trânsito e homicídios. Este é um dos motivos pelos quais o termo “juventude” tem sido associado inexoravelmente à violência e, conseqüentemente, a violência juvenil começa a aparecer como uma categoria explicativa quase universal e natural na cultura globalizada (WASELFISZ, 2010).

Os dados internacionais parecem ir na contramão dessa pretensa generalidade, uma vez que os índices de vitimização juvenil por homicídios no Brasil são anormalmente elevados, considerando o contexto internacional. Isso coloca o Brasil na 5ª posição entre os 79 países analisados por Waiselfisz (2010), que constatou, também, que dos 10 países com maiores Índices de Vitimização Juvenil do mundo, seis são da América Latina, o que torna essa região não só uma das mais violentas do planeta, mas também a de maior Vitimização Juvenil.

Se em 1980 a taxa de homicídios foi de 30 em 100 mil jovens entre 15 a 24 anos, em 2007, essa taxa passou para 50,1, o que, na opinião de Waiselfisz (2010, p. 143), “revela, de forma inequívoca, a exclusiva participação juvenil no drama do crescimento da violência letal do país. Assim, pode-se afirmar que a história recente de sua violência homicida é a história do desenvolvimento de sua questão juvenil e que uma não terá solução sem a outra”.

Embora a grande maioria das violências praticadas contra os jovens no dia a dia não acabe em morte, as mortes por causa violenta representam a ponta do iceberg que reflete os seus diversos modos de sociabilidade e as circunstâncias políticas e econômicas que exprimem mecanismos específicos de negação da cidadania.

⁴⁴ “Paralelamente e, provavelmente, em decorrência desse processo, acredita-se que esse grupo tem passado mais tempo na casa dos pais na condição de dependentes”. Além da violência e dificuldade de inserção no mercado de trabalho, esses jovens estão experimentando ainda maior instabilidade nas relações afetivas (casamentos/descasamentos) e optando pela fecundidade precoce como uma forma de inserção no mundo adulto (CAMARANO et al., 2004, p. 13).

3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA

Segundo dados do UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas (2010), o Brasil – apesar do rápido processo de envelhecimento de sua população – conta atualmente com o maior contingente populacional jovem de sua história, respondendo por mais de um terço da população de 15 a 24 anos da América Latina. Estes dados dão a dimensão da responsabilidade que o país tem para com este segmento populacional.

Em relação ao crescimento demográfico, o Brasil entrou num momento único na sua história em que há mais adultos do que crianças e idosos. Os dados demonstram que a taxa de natalidade vem decrescendo e a população está se estabilizando. Tal fenômeno é denominado de “bônus demográfico”, pelo benefício que traz para a economia. Isso significa que haverá daqui para frente menos crianças e demanda por escola (IBGE, 2010). Mas, embora haja um decréscimo da demanda por matrículas ligado às crianças, a prevalência de jovens no país é um quadro que ainda se manterá por mais alguns anos, portanto:

O Ensino Médio passa a ser o grande gargalo da educação brasileira, não somente pela pressão demográfica, mas, também, pelo aumento significativo da população que completa o Ensino Fundamental e deseja continuar os estudos. O Ensino Médio vai enfrentar, dessa forma, dois grandes desafios: atender a toda demanda e aumentar a sua qualidade (BRITO, 2007, p. 13).

Segundo dados do Censo IBGE de 2010, a população jovem brasileira na faixa etária de 15 a 24 anos⁴⁵ é de 34.236.060 milhões de jovens e representa 18% da população total, constituindo uma parcela bastante significativa da população, o que representa desafios para os formuladores de políticas públicas. Por estarem esses jovens vivendo uma fase da vida permeada por intensas transformações biológicas, sociais e econômicas, essa fase “pode tanto se caracterizar por fragilidades, que resultarão em vulnerabilidades, como por potencialidades, dependendo das trajetórias de vida seguidas por eles” (CAMARANO et al., 2004, p. 13).

Os jovens paranaenses na faixa etária de 15 a 24 anos somam 1.829.963 milhões (17,52% da população) e em Ponta Grossa são 55.731 mil, representando 17,88% da população. Fizeram parte do universo da presente pesquisa 9.678 jovens estudantes da escola pública, do Ensino Médio regular, representando 17,37% da população total de jovens.

⁴⁵ Optamos por apresentar os dados estatísticos desse recorte etário, por ele ser o mais utilizado pela maioria dos estudos sobre juventudes.

Ponta Grossa possui 49 escolas estaduais (incluindo os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJAs). Desse total, 25 escolas oferecem o Ensino Médio Regular, das quais foram selecionadas 23⁴⁶ escolas para compor o universo da pesquisa – o critério utilizado para fazer esse recorte deve-se ao fato desses jovens se encontrarem, hipoteticamente, em idade adequada à série. Optamos por excluir duas escolas devido às mesmas possuírem características muito peculiares e que fugiam ao padrão das demais (uma por possuir vínculos com uma ordem religiosa e outra por estar localizada dentro do Campus de uma universidade estadual). Portanto, 9.678 alunos⁴⁷, pertencentes a 23 escolas, constituíram a população alvo contemplada pela pesquisa e são passíveis de serem observados, com respeito às características que pretendemos levantar. Assim, os resultados serão válidos para este conjunto de elementos.

⁴⁶ Para a seleção das escolas que compuseram o universo da pesquisa foi utilizado o cadastro com os números das escolas referente ao ano de 2011, disponibilizados no site <http://www.diaadia.pr.gov.br/>.

⁴⁷ Dados referentes ao ano de 2011, disponibilizados no site <http://www.diaadia.pr.gov.br/alunos>.

Quadro 2 — Escolas que oferecem o Ensino Médio regular no município de Ponta Grossa – PR (número de alunos por turno)

ESCOLA	Nº DE ALUNOS				
	Porte ⁴⁸	Manhã	Tarde	Noite	Total
Colégio Estadual Dr. Munhoz da Rocha – Ensino Fundamental e Médio	2	—	—	95	95
Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski – Ensino Fundamental e Médio	3	—	—	139	139
Colégio Estadual Professora Linda S. Bacila – Ensino Fundamental e Médio	4	226	—	110	336
Colégio Estadual Professor Meneleu Almeida Torres – Ensino Fund. e Médio	4	126	—	20	146
Colégio Estadual Dorah G. Daitschman – Ensino Fundamental e Médio	4	—	—	242	242
Colégio Estadual Frei Doroteu de Padua – Ensino Fundamental e Médio	4	252	—	—	252
Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen – Ensino Fundamental e Médio	4	213	—	60	273
Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória – Ensino Fundamental e Médio	4	—	—	99	99
Colégio Estadual Santa Maria – Ensino Fundamental e Médio	4	—	—	166	166
Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças – Ensino Fundamental e Médio	5	—	—	245	245
Colégio Estadual José Elias da Rocha – Ensino Fundamental e Médio	5	168	—	—	168
Colégio Estadual 31 de Março – Ensino Fundamental e Médio	6	100	—	215	315
Colégio Estadual Professor Colares – Ensino Fundamental e Médio	6	339	46	156	541
Colégio Estadual Polivalente – Ensino Fundamental e Médio	6	288	—	107	395
Escola Estadual Padre Carlos Zelesny – Ensino Fundamental e Médio	7	290	—	162	452
Colégio Estadual Epaminondas N. Ribas – Ensino Fundamental e Médio	7	305	—	195	500
Colégio Estadual Professor Júlio Teodorico – Ensino Fundamental e Médio	7	—	—	218	218
Colégio Estadual Presidente Kennedy – Ensino Fundamental e Médio	7	—	—	366	366
Colégio Estadual General Osório – Ensino Fundamental e Médio	7	290	—	286	576
Colégio Estadual Professor João R.V. Du Vernay – Ensino Fundamental e Médio	8	467	47	172	686
Instituto de Educação Professor Cesar Pietro Martinez – Ensino Fund. e Médio	9	623	—	114	737
Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá – Ensino Fundamental e Médio	9	595	—	260	855
Colégio Estadual Professor Regente Feijó – Ensino Fundamental e Médio	9	868	479	529	1.876
TOTAL GERAL		5.150	572	3.956	9.678

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, disponível no Portal Dia-a-dia Educação (2011).

⁴⁸ O porte das escolas no Estado do Paraná é definido em função do número total de matrículas efetivadas. Em 2011, Ponta Grossa possuía escolas de porte 2 a 10, sendo que uma escola de porte 2 é considerada a menor escola (em número total de alunos) e a de porte 10 caracteriza a maior escola em relação ao número de alunos.

Das 23 escolas que compuseram o universo da pesquisa, foram selecionadas nove delas, através de amostra estratificada, para realizarmos a pesquisa de campo, identificadas no quadro a seguir como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9. O critério utilizado para selecioná-las foi o de contemplar no estudo escolas pequenas, médias e grandes (porte) e localização geográfica em diferentes bairros da cidade. Vide no quadro a seguir o modo de composição da amostra:

Quadro 3 — Composição da amostra estratificada das escolas

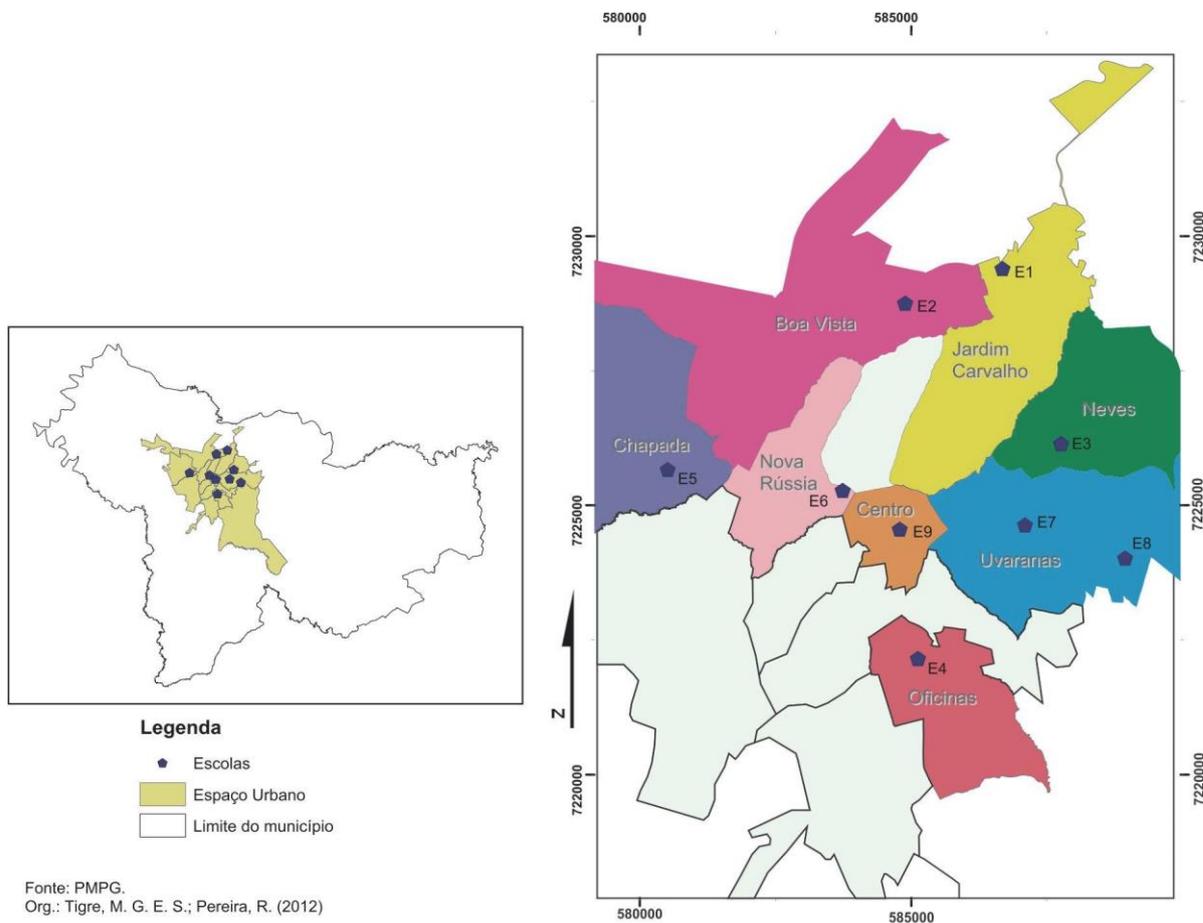
Estrato	Seleções aleatórias	Subgrupos da amostra	Denominação das escolas selecionadas
Estrato 1	Escolas de Pequeno Porte (1 a 5): E1, E2, E3, E4, E5 , E6, E7, E8, E9, E10	Subgrupo 1: E5 e E10	E1 e E2
Estrato 2	Escolas de Médio Porte (6 e7): E12 , E13, E13 , E14, E15 , E16, E17, E18 , E19	Subgrupo 2: E12, E13, E15, E18 e E19	E3, E4, E5, E6 e E7
Estrato 3	Escolas de Grande Porte (8 e 9): E20 , E21, E22 e E23	Subgrupo 3: E20 e E23	E8 e E9
TOTAIS	23	9	9

Fonte: Dados organizados pela autora.

Segundo Barbetta (2003), a técnica da amostragem estratificada consiste em dividir a população em subgrupos, denominados de estratos, que na pesquisa em tela referem-se ao tamanho das escolas (pequeno, médio e grande porte). Estes estratos devem ser internamente mais homogêneos do que a população toda, no que se refere às variáveis em estudo.

Assim, foram escolhidas aleatoriamente, duas escolas consideradas pequenas (porte entre 2 e 5), que neste trabalho serão identificadas como E1 e E2; cinco escolas médias (porte entre 6 e 7), denominadas de E3, E4, E5, E6 e E7; e duas escolas grandes (porte entre 8 e 9), identificadas como E8 e E9. Na definição da amostra estratificada, o único cuidado tomado foi o de selecionar escolas localizadas em diversas regiões da cidade.

Figura 2 — Mapa com a distribuição geográfica das escolas que compuseram a amostra da pesquisa



Antes de iniciarmos a pesquisa empírica nos apresentamos à Chefe do Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa – PR , comunicamos por escrito o propósito da pesquisa e solicitamos a ela uma autorização para adentrarmos às escolas que pretendíamos investigar. Com a autorização concedida, contatamos cada uma das escolas e prontamente os diretores autorizaram a nossa entrada. Em cada uma das escolas visitadas, procuramos prestar todos os esclarecimentos necessários a respeito do protocolo de pesquisa e asseguramos o direito ao acesso ao trabalho final, bem como o retorno quanto aos seus resultados.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

3.3.1 Etapas da Pesquisa de Campo

A coleta de dados foi realizada em suas diversas fases entre os meses de abril a dezembro de 2011 e para tal foram utilizados três instrumentos diferentes: *questionários* (aplicados aos alunos, nas escolas que compuseram a amostra da pesquisa), *grupos focais* (realizados com os alunos que concordaram em participar ao responder ao questionário) e, *entrevistas em profundidade*, com os alunos envolvidos em ocorrências consideradas violentas pela equipe pedagógica da escola e registradas no livro ata, os quais se disponibilizaram a conversar conosco sobre o assunto.

Durante todo o processo de coleta de dados, foram feitas observações do cotidiano da escola. Observamos o trabalho do pedagogo⁴⁹ no atendimento aos alunos, a forma como é feito o controle de entrada e saída dos alunos, o recreio, e analisamos também, como funciona o sistema de segurança por câmeras adotado pela maioria das escolas.

Tais observações, assistemáticas, dos diversos ambientes da escola foram registradas em diário de campo, mas por fins metodológicos esta não será considerada uma quarta etapa de pesquisa e sim um aporte que contribuiu para que se extrapolasse a aplicação dos instrumentos de pesquisa em si. No entanto, em alguns momentos, durante a apresentação dos resultados, esses registros também serão considerados.

⁴⁹ O pedagogo é o profissional responsável pela articulação, planejamento e gestão do trabalho pedagógico na escola. Seu trabalho está intimamente ligado ao trabalho didático pedagógico dos professores e dos diretores das instituições escolares, operacionalizando projetos, métodos e sistemas pedagógicos, visando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como, identificando as dificuldades dos sujeitos. No Estado do Paraná, a equipe pedagógica é formada por professores graduados em Pedagogia e o professor pedagogo é responsável pela coordenação, implantação e implementação, no estabelecimento de ensino, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto político-Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

3.3.1.1 Primeira Etapa: Composição da amostra e aplicação do questionário

A primeira etapa da pesquisa caracterizou-se como uma fase distinta das demais e só depois dela ter sido concluída e os dados terem sido preliminarmente organizados é que partimos para as etapas seguintes.

Esta fase da pesquisa teve uma abordagem quantitativa de caráter exploratório e visou conhecer quem são os jovens que cursam o Ensino Médio Regular na cidade de Ponta Grossa – PR e captar as representações que os mesmos possuem a respeito da violência *na*, *à* e *da* escola, tanto na condição de quem a pratica quanto sofre. Para tal foi elaborado um questionário⁵⁰ (Apêndice I) – que foi respondido por 462 alunos – com 64 questões abertas e fechadas, que visavam realizar um levantamento de forma objetiva dos seguintes aspectos: perfil socioeconômico (19 perguntas), sua visão da escola (13 perguntas) e percepção sobre a violência na e da escola (42 perguntas).

Para definirmos o tamanho da amostra, solicitamos o suporte de um profissional da área de estatística ainda na fase de planejamento da pesquisa.

Barbetta (2003) alerta que para determinar o tamanho da amostra é preciso especificar o “erro amostral tolerável”, ou seja, o quanto se admite errar na avaliação dos parâmetros de interesse.

Cálculo considerando o total de alunos com um erro tolerável de 5% (0,05):

$$N_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

$$N_0 = \frac{1}{(0,05)^2} = \frac{1}{0,0025} = 400 \text{ alunos}$$

$$N_0 = 400 \text{ alunos}$$

Como conhecemos N (total de alunos) temos que:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

⁵⁰ O questionário utilizado para a coleta de dados foi uma adaptação, aos propósitos da pesquisa, de questionários já elaborados e testados por METUIA (2006), CORTI (2002) e FANTE; PEDRA (2008).

Sendo:

“N” o tamanho (número de elementos) da população;

“n” tamanho (número de elementos) da amostra;

“n₀” uma primeira aproximação para o tamanho da amostra.

Então:

$$n = \frac{(9.678) \cdot (400)}{(9.678 + 400)} = \frac{3.871.200}{10.078} = 384 \text{ alunos}$$

O tamanho mínimo da amostra necessária, tal que possamos admitir, com alta confiança, que os erros amostrais não ultrapassem 5%, foi que do universo de 9.678 alunos, ao menos 384 deveriam responder ao questionário.

Em campo, aplicamos 462 questionários, sendo que 34 deles foram invalidados por não terem sido preenchidos de forma completa, logo os dados da pesquisa têm como base **428 questionários válidos**.

Os questionários⁵¹ foram aplicados nos três turnos de funcionamento das nove escolas que compuseram a amostra da pesquisa, nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e os alunos foram escolhidos aleatoriamente através de sorteio, o que caracteriza uma amostragem aleatória simples na qual, segundo Barbetta (2003), cada elemento da população tem a mesma probabilidade de fazer parte da amostra.

Para Triviños (2001, p. 78), “os resultados alcançados através da amostra, estabelecida mediante fórmulas estatísticas, são válidos para toda a população que, da forma indicada, forneceu a amostra”.

Tabela 3 — Total de alunos participantes da pesquisa (por escola)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	TOTAL
Manhã	—	—	9	36	22	29	25	30	79	230
Tarde	—	—		—	—	—	—	—	30	30
Noite	25	23	18	13	14	—	17	21	37	168
Nulos	1	0	0	5	3	2	4	3	16	34
<i>Total geral</i>	26	23	27	54	39	31	46	54	162	462
Válidos	25	23	27	49	36	29	42	51	146	428

Fonte: Dados organizados pela autora.

⁵¹ Os questionários foram distribuídos a todos os alunos para que respondessem autonomamente e não contou com explicações diretas da pesquisadora.

Antes de responder aos questionários, os alunos foram informados a respeito dos objetivos da pesquisa e alertados de que poderiam se manter no anonimato e as informações fornecidas seriam mantidas em sigilo. Foram informados também que na última página do questionário havia uma questão que deveria ser respondida por quem se disponibilizasse a participar da 2ª etapa da pesquisa (o grupo focal), elaborada da seguinte forma: “Caso você tenha respondido ‘sim’ na questão 54 (Neste ano você e/ou seus(as) amigos(as) agrediram física ou verbalmente alguém?) ou 56 (Que tipo de agressão você já praticou?) e se disponha a participar da segunda etapa desta pesquisa, por favor, deixe seu nome e forma de contato para participar da próxima atividade”. 35% dos alunos responderam positivamente, informando dados para contato posterior, muitos dos quais não atendiam ao critério de participação estabelecido nas questões 54 e 56. Foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa (Grupo Focal), apenas os alunos que cumpriam esses critérios.

No espaço destinado para que os alunos, caso quisessem, deixassem alguma mensagem ou então acrescentassem algo relacionado à pesquisa, muitos jovens resolveram se expressar e os textos apresentaram:

- *Elogios à iniciativa da pesquisa*, como por exemplo: “Muito legal e interessante este trabalho”; “Obrigada pelo questionário, gostei muito e adoraria participar de novo”; “Achei interessante esta pesquisa, pois consegui me expressar um pouco em relação aos meus amigos e à escola”; “Gostei muito de responder e espero poder contribuir novamente, sempre com sinceridade”; “Parabéns pela iniciativa, pessoas como você fazem a diferença”; “Obrigada por se preocupar conosco, estou feliz por ter respondido ao questionário”; “É muito bom saber que vocês estão preocupados com o ensino e com a convivência no colégio”; “Adorei sair da sala para vir aqui responder ao questionário”.

- *Denúncias*: “Esta escola é péssima, os professores não querem ensinar direito, dão notas de graça, queria que viessem professores que ensinassem algo, ficamos conversando em todas as aulas, porque os professores não ensinam nada”; “Os professores precisam ensinar melhor, eles não explicam a matéria e querem fazer prova”; “A escola para mim perdeu o sentido de instituição formadora, para o Estado nós somos apenas um número”; “O jovem hoje em dia está muito esquecido, com poucas chances de emprego acaba entrando no mundo do crime muito cedo”; “[...] tenho um problema, as pessoas me discriminam porque eu sou gordinho e isso me magoa muito”.

- *Apelo*: “Querida que vocês me ajudassem a conseguir a fazer um curso grátis para conseguir um emprego”; “A escola precisa de uma quadra de esportes”; “Peço que aconselhem a equipe pedagógica a não julgarem os alunos pelos que eles aparentam”; “Os

professores devem ser mais rigorosos, senão vira bagunça”; “Os professores deveriam ter mais autoridade em sala de aula e não levar tudo no grito”.

- *Descrença*: “Não quero acrescentar nada. Sei que isso não mudará nada. Há anos que falam sobre isso e tudo continua na mesma. Todo mundo agride todo mundo”; “Acho que o que eu vou dizer dificilmente vai mudar alguma coisa”.

- *Protesto*: “Pixar é arte, correr faz parte”; “Diretora, se liga, somos ruins, mas somos feras”.

O tempo de preenchimento dos questionários foi de 40 a 60 minutos e considerado longo demais por alguns alunos que também avaliaram o questionário como muito extenso.

A organização dos dados obtidos com a aplicação do questionário aplicado aos alunos demandou um “trabalho hercúleo”, devido ao grande número de perguntas. Para organizar esses dados foi adotada a distribuição de frequências, que consiste em organizar as respostas dadas de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados, posteriormente, tais resultados foram transformados em gráficos ou tabelas.

3.3.1.2 Segunda Etapa: Grupos focais com os jovens

A utilização do grupo focal foi uma alternativa encontrada para complementar e qualificar os dados obtidos através do questionário. Esse instrumento é uma técnica da pesquisa qualitativa e consiste em uma discussão estruturada para obter informações relevantes de um grupo de pessoas sobre um tópico específico (foco) a partir de suas experiências pessoais. O grupo focal constitui-se num importante instrumento para conhecer e captar as “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2012, p. 11).

Para Gatti (2012, p. 9), ao se fazer uso da técnica do grupo focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. O objetivo não é obter um consenso, nem tomar decisões, mas sim recolher informações sobre sentimentos, ideias e valores dos participantes do grupo. Gatti (2012, p. 9), acredita que “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Na presente pesquisa, o critério utilizado para a seleção dos participantes do grupo focal foi ter respondido “sim” às questões 54 ou 56 do questionário – a adesão foi voluntária. Conforme Gatti (2012, p. 18), a escolha dos participantes deve considerar o problema em estudo e privilegiar a existência de características comuns e alguma vivência com o tema que os qualifiquem para a discussão da questão focal. “Deve ter uma composição homogênea que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”.

O pesquisador representa um papel importante no grupo e deve atuar como moderador da discussão, fazendo encaminhamentos quanto ao tema, mas evitando intervir diretamente na discussão, permitindo que a comunicação flua entre os participantes do grupo. Também não cabe ao moderador posicionar-se, “fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente” (GATTI, 2012, p. 9), uma vez que a proposta do grupo focal não é estabelecer o consenso, mas criar condições para que os participantes explicitem seus pontos de vista, interagindo entre si.

Dois meses após a aplicação dos questionários, nas 9 escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa, foram selecionadas, aleatoriamente, duas delas para a realização de Grupos Focais. Dado o tempo que se passou entre a aplicação do questionário e a realização do grupo focal, não houve interferência nas opiniões expressas pelo grupo.

Foram realizados dois Grupos Focais, no segundo semestre de 2011, com duas sessões cada, perfazendo um total de quatro encontros, o que, na avaliação da pesquisadora, foi o suficiente para se obter as informações necessárias à qualificação e complementação de dados que se buscava. Os encontros foram realizados na própria escola com duração de 30 minutos cada e o número total de participantes nos dois grupos focais foi de 12 alunos.

Foi elaborado previamente um roteiro para orientar a dinâmica do grupo focal (Apêndice II), o qual contemplou três aspectos centrais da pesquisa, já abordados pelo questionário aplicado no primeiro semestre: o significado de “ser jovem”, visão da escola *na*, *à* e *da* escola.

Nessa etapa da pesquisa, solicitamos antecipadamente aos alunos que participaram do grupo focal e das entrevistas, a permissão aos seus pais ou responsáveis para que os mesmos pudessem ser ouvidos na pesquisa. Pais e jovens tomaram conhecimento e assinaram um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – em posse da pesquisadora – (Apêndice III), o qual lhes dava ciência dos propósitos da pesquisa e ressaltava aspectos básicos relativos à sua participação, informando os seguintes dados: que a participação do aluno na pesquisa era livre e voluntária e não implicaria em despesas ao participante; garantia de sigilo absoluto

sobre nomes, datas, local onde o estudo foi realizado; o participante não seria exposto a riscos e desconfortos e podia negar-se a responder qualquer questão ou então, deixar de participar da pesquisa.

As gravações dos grupos focais foram transcritas de forma literal e impressas para posterior análise. Infelizmente, a transcrição dos encontros ficou prejudicada por ter sido feita somente em áudio, uma vez que alguns trechos ficaram inaudíveis. Os nomes dos jovens foram mudados para preservar suas identidades.

3.3.1.3 Terceira Etapa: Entrevistas individuais em profundidade com alunos envolvidos em ocorrências consideradas violentas

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido e se desenrolaram a partir de um esquema básico (Apêndice IV), porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações (MENGA; LÜDKE, 1986).

Para Triviños, a entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 2001, p. 152).

Foram entrevistados 15 sujeitos em cinco das escolas que compuseram a amostra da pesquisa, sendo oito do sexo masculino e sete do sexo feminino, porém, para fins desse estudo, selecionamos apenas nove entrevistas que melhor atendiam aos objetivos da pesquisa.

O critério utilizado para selecionar os alunos que seriam entrevistados foi o envolvimento desses em ocorrências consideradas, pelos pedagogos das escolas, como uma violência e registradas no Livro Ata da Escola e a concordância do profissional em indicar os alunos que poderiam participar, bem como o aceite do aluno para ser entrevistado. Dos alunos indicados, apenas um não concordou em falar porque a conversa seria gravada e ele tinha medo de se complicar ainda mais na escola.

Com a autorização dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram gravadas, transcritas de forma literal e posteriormente textualizadas. O caminho para a análise dos dados obtidos através das entrevistas e dos grupos focais foi inspirado na proposta do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Este método possibilita a busca do significado do conteúdo das mensagens e organiza as falas dos entrevistados.

A técnica de análise de conteúdo procura reduzir o amplo número de informações compreendidas numa comunicação a algumas características particulares, eixos ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à intensa observação e interpretação dos dados. Para isso procuramos seguir as seguintes etapas (BARDIN, 1977):

- *Pré-análise*: envolvendo a atenção/leitura flutuante que permite ao pesquisador se deixar invadir pelas primeiras impressões, nas quais já pode ficar evidente a riqueza de conteúdos. Após uma leitura cuidadosa dos relatos e uma imersão nos conteúdos que surgiram nas entrevistas com os jovens, procuramos refletir estabelecendo relações com os objetivos da pesquisa, identificando alguns temas emergentes.
- *Análise*: desconstruindo, agregando e enumerando algumas falas presentes nos relatos; percebendo palavras frequentes e características do discurso que emergem, evidenciam-se e se repetem, denunciando a sua importância no contexto da pesquisa. A partir do levantamento dos temas emergentes pode ser feito um intenso recorte de falas e uma categorização segundo eixos temáticos.
- *Síntese*: os temas recorrentes foram destacados, descritos e discutidos de uma forma aprofundada, facilitando a compreensão dos conteúdos trazidos pelos sujeitos da pesquisa. Procuramos analisar e compreender os conteúdos e falas descritas e tematizadas, observando a existência de padrões de comparação entre as várias entrevistas realizadas, buscando assim, identificar e destacar possíveis convergências e divergências entre os entrevistados.

2.3.2 Escolhas Metodológicas

Considerando que há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos, optamos por utilizar, na primeira etapa da pesquisa, uma abordagem quantitativa, que visou conhecer magnitudes, por considerá-la apropriada ao objeto da investigação e ao tipo de dados que gostaríamos de obter.

Nas etapas seguintes, foi adotada a metodologia qualitativa, uma vez que a intenção era captar o social como um mundo de significados e a “fala” dos sujeitos como matéria-

prima. A intenção foi compreender as percepções dos próprios alunos sobre o fenômeno da violência *na, da e à* escola, isto é, de que maneira eles representam as questões propostas pela pesquisa.

Segundo Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que engloba significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis”.

Menga e Lüdke (1986, p. 46) evidenciam que:

na maior parte dos estudos qualitativos, o processo de coleta se assemelha a um funil. A fase inicial é mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões de estudo. Na fase imediatamente subsequente, no entanto, passa a haver [...] uma tentativa de delimitação da problemática focalizada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva.

Minayo e Sanches (1993, p. 247) consideram que as abordagens quantitativas e qualitativas são necessárias, mas às vezes insuficientes para abarcar toda a realidade a ser observada. Nesses casos, devem ser utilizadas como complementares. “Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente”. Quanto ao aspecto epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. A relação entre quantitativo (objetividade) e qualitativo (subjetividade) não pode ser pensada como oposição ou contrariedade, como também não se reduz a um *continuum*. Tanto a abordagem quantitativa quanto qualitativa permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos: tanto o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Os dados coletados foram analisados numa perspectiva compreensiva ou interpretativa, na qual o ponto de vista dos envolvidos nos fenômenos assume prioridade como objeto de estudo.

Segundo Pérez Gómez (1998b), a investigação educativa que se dá a partir da perspectiva interpretativa é um modelo alternativo que pode aparecer sob diferentes denominações, tais como qualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo, compreensivo. A preocupação básica dessa metodologia é indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem. Para o autor, é importante observar os pressupostos epistemológicos desse modelo de investigação, devido ao fato de o conceito

apresentado ser um conceito “guarda-chuva”, que pode receber enfoques distintos por diferentes autores.

Tais pressupostos caracterizam a realidade social como sendo dinâmica e mutante, por causa do seu caráter inacabado e construtivo. No âmbito social, são tão importantes as representações subjetivas dos fatos como os próprios fatos, que se constituem em redes complexas de elementos subjetivos e objetivos.

No estudo das violências na escola, esse pressuposto é fundamental por considerar como importantes não só as características observáveis de um acontecimento mas, também, a interpretação subjetiva que os participantes desse acontecimento dele fazem: “Qualquer fenômeno que acontece [...] tem uma dimensão objetiva (o conjunto de manifestações observáveis) e uma dimensão subjetiva (o significado que tem para os que o vivem)” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 103). A complexidade desse tipo de investigação educativa reside precisamente na necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam.

No enfoque interpretativo, o investigador é totalmente influenciado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha. Deixando de ser um sujeito asséptico e neutro como pressupunha o enfoque positivista, torna-se o principal instrumento da investigação.

Como consequência dessa postura, muda também a finalidade da investigação, que deixa de ser a de previsão e controle, para tornar-se a de compreensão dos fenômenos: “O objetivo da investigação não é a produção de leis ou generalizações independentes do contexto, já que consideram que a compreensão dos significados não pode ser realizada sem contexto⁵²” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 104).

O enfoque interpretativo segue como estratégia de investigação, o que Pérez Gómez (1998b, p. 106) chama de:

Uma lógica mista, indutiva-dedutiva, de modo que se produza constantemente uma interação entre as teorias ou hipóteses de trabalho e os dados, os enfoques e os acontecimentos. O propósito não é comprovar hipótese, mas mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e flexibilidade que as situações exigirem, elaborando descrições e abstrações dos dados, sempre provisórias e utilizadas como hipóteses consequentes de busca e trabalho.

⁵² Vale ressaltar que a perspectiva interpretativa não nega a existência de aspectos comuns, a possibilidade de identificarmos padrões compartilhados de comportamento, compreensão e sensibilidade, inclusive a conveniência de estabelecer categorias a partir dos atributos característicos das pessoas, grupos ou comportamentos. O que essa perspectiva recusa é que tais padrões ou categorias constituam toda a realidade e, inclusive, que qualquer realidade social possa ser compreendida ao ser reduzida a uma categoria (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 105).

O autor quer dizer com isso que, de início, não há necessidade de estabelecer limites. Todas as variáveis merecem ser consideradas em princípio, até que um primeiro conhecimento das mesmas e de seu funcionamento na situação concreta, que é objeto de estudo, permita estabelecer uma ordem de prioridades quanto à sua importância, para daí serem determinados focos mais definidos e singulares de análise. Assim, todos os resultados, previstos ou não, devem ser considerados como informações com possibilidade de interpretação e compreensão do contexto estudado.

Os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário desta estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos, recolhidos pelas mais diversas técnicas. Tais fatos emergentes são ocasiões 'de ouro', para compreender o funcionamento da realidade que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados (PÉREZ GÓMES, 1998b, p. 106).

Devemos considerar, também, que no cotidiano escolar não se repetem de maneira exata nem as mesmas situações, nem os mesmos acontecimentos, nem a mesma sequência de fenômenos.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partimos do pressuposto de que em um trabalho de pesquisa, muitas possibilidades de análise estão presentes, dependendo das variáveis selecionadas e do tratamento dos dados. Para a apresentação dos resultados e discussão, o caminho adotado nesta tese segue a mesma trajetória das três etapas contempladas no processo de coleta de dados, ou seja, optamos por apresentar separadamente os resultados e discussão de cada um dos instrumentos (questionário, grupo focal e entrevista), o que nos possibilita um olhar do problema que vai de um aspecto mais amplo a uma visão mais pormenorizada da questão.

4.1 DOS QUESTIONÁRIOS: CONHECENDO OS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE PONTA GROSSA – PR

4.1.1 Perfil Socioeconômico dos Jovens e suas Famílias

Serão apresentados a seguir os dados coletados na primeira etapa da pesquisa empírica através do questionário respondido por 428 estudantes das nove escolas que compuseram a amostra do presente estudo, concedendo-nos um retrato de quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio Regular na cidade de Ponta Grossa - PR, qual é a sua visão de escola e as suas percepções sobre as violências na escola.

Os 428 alunos que compuseram a amostra da pesquisa possuem idades entre 14 e 22 anos, sendo que 50% eram do sexo masculino e 50% do sexo feminino, 35% cursavam o 1º ano, 28% o 2º ano e 37% o 3º ano do Ensino Médio.

Por turnos, a participação foi de 53% de alunos do matutino, 6% do vespertino e 41% do noturno. Tais percentuais mantiveram relação com a população total, sendo que 54% dos alunos que fazem parte da população foco da pesquisa estudam no período matutino, 6% no período vespertino e 40% no período noturno. Esses dados indicam uma tendência verificada atualmente no Brasil: em termos numéricos, as matrículas no Ensino Médio diurno

ultrapassam as matrículas no ensino noturno, diferentemente do que ocorria no início da década de 1990.

Pode-se concluir, portanto, que a maioria dos alunos que participou da pesquisa estudava no período diurno e estava concluindo o Ensino Médio, que 95% deles encontrava-se na faixa etária de 14 e 18 anos e que 97% dos alunos se declararam solteiros e sem filhos. Segundo dados do censo IBGE, houve uma redução da taxa de adolescentes gestantes. As mulheres entre 15 e 19 anos que se tornaram mães passou de 18,8% em 2000 para 17,7% em 2010.

Um total de 34% dos alunos já reprovaram uma ou mais vezes durante a sua trajetória escolar e 10% já deixaram de frequentar a escola em algum momento. Os motivos mais citados para justificar o abandono foram: *trabalho*, seguido do *desinteresse e muitas faltas; já tinha reprovado mesmo*. Uma das alunas disse, ainda, que deixou de estudar porque engravidou e os demais motivos citados foram: motivos pessoais, doença, problemas familiares, *a professora me agredia e não me sentia à vontade na escola*.

A respeito exclusivamente do segmento médio, a taxa de abandono escolar na cidade de Ponta Grossa é de 5,8%, a taxa de distorção idade série atinge 19,5% da clientela e a taxa de reprovação em termos comparativos é maior que a taxa paranaense (11,70%) e a brasileira (12,40%), atingindo um índice de 14%, como é possível verificar no quadro abaixo.

Tabela 4 — Taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série no Ensino Médio (2011)

	Aprovação	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-série
Ponta Grossa	80,2%	14%	5,80%	19,5%
Paraná	81,40%	11,70%	6,70%	23,90%
Brasil	77,40%	12,50%	10,30%	34,50%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE/IPARDES

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, apontou que o percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam a escola caiu de 85,2% em 2009, para 83,7% em 2011. O

levantamento também mostrou que 16,3% dos jovens desta faixa etária estão fora da escola. Em 2009, o índice era de 14,8%.

Os dados apresentados configuram a dupla dimensão da exclusão escolar, conforme propõe Ferraro (2004). De um lado, a *exclusão da escola*, que atinge aqueles alunos que não tiveram oportunidades de acesso à escola na idade própria ou dela se evadiram. De outro, a *exclusão na escola*, que remete à exclusão operada dentro do próprio processo de ensino, por meio de mecanismos como a reprovação e a repetência. Essa tensão na visão de Esteban (2007, p. 14), “traz a possibilidade de produção de outros lugares, com outros significados, que questionem não o sujeito que fracassa, mas as relações que geram o fracasso de muitos e o êxito de alguns”.

Para Ribeiro (1998, p. 72), “a ideia de que a repetência é boa para o aluno e sinal de bom ensino na escola está baseada num dos muitos mitos equivocados. Observa-se que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série [...]”. Para ele “a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência” e denomina essa prática comum na escola de “pedagogia da repetência”, na qual a ameaça de reprovação constitui o principal mecanismo de pressão ou “motivação para que os alunos estudem. Esse mecanismo revela a cultura autoritária e repressiva de nossa sociedade, e é difícil de ser substituído por outros tipos de motivação, de natureza positiva”.

Se até algum tempo atrás a seletividade e os processos de exclusão dos alunos se davam pelo não acesso à escola e pelas retenções e evasão provocadas pela repetência escolar, hoje, com a democratização do acesso, principalmente no Ensino Fundamental, e pelos diversos mecanismos de redução da repetência conquistados com o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada, outro grave problema que passou a chamar atenção são os baixos índices de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles provenientes dos estratos mais pobres da população. Desse modo, a bandeira da democratização do acesso tende a ser substituída pela da qualidade do ensino, pois não basta ingressar na escola, mas permanecer nela e receber uma educação de boa qualidade.

4.1.1.1 Cor declarada e constituição familiar

A maioria dos alunos se autodeclarou de cor branca (63%) ou parda (25%), seguido por negros (8%), indígenas (2%) e amarelos (2%). O levantamento censitário do IBGE de

2010 confirmou que a população de Ponta Grossa é predominantemente de cor branca: essa foi a cor declarada por 79% dos moradores. Outros 18% se declararam de cor parda. 3% declararam-se negros. Os amarelos, indígenas e os que não declararam a cor não somam 1%. Tais índices refletem o intenso processo de imigração, principalmente a europeia, que ocorreu no início do Século XX na região dos Campos Gerais.

Os jovens que moram com pai e mãe representam 63%, apenas com a mãe 14%, com a mãe e padrasto 8%, seguido por avós ou tios 6%, pai e madrasta 2%, apenas com o pai 1%. Os que moram sozinhos, com amigos ou outros somam um total de 6%.

Observa-se que dentre os três modelos familiares mais citados na pesquisa, prevalece o modelo de arranjo doméstico predominante no Brasil, que é o da “família nuclear” (com 63%), composto por homem e mulher ou marido e esposa e filhos. Evidencia-se também a existência de modelos monoparentais, no qual a família é chefiada por apenas um dos genitores e nessa pesquisa constatamos que 14% dos alunos moram apenas com a mãe e apenas 1% com o pai, constituindo-se no segundo modelo mais citado. Nesse arranjo, em que apenas a mãe vive com os filhos, na maioria dos casos, ela é a única responsável pelos cuidados com a prole, por sua socialização e manutenção financeira (segundo dados do IBGE de 2010, no Brasil 37,3% das famílias são chefiadas por mulheres). A família recomposta aparece em terceiro lugar (com 10%) e nesse modelo, um ou ambos os parceiros já foram casados e tiveram filhos e se unem, formando uma nova família. Outros tipos de arranjos somaram 12% (como por exemplo, os jovens que moram com pais, avós ou tios, moram sozinhos, com amigos ou outros).

A família pode ser definida como o espaço no qual são transmitidos os padrões sociais, por meio do cotidiano e das trocas de experiências ou por meio das práticas de socialização e educação das gerações mais novas. Romanelli (1997) ressalta que o grupo familiar não reproduz apenas o instituído, pois ele pode atuar como criador de oposições, inovações e questionamentos de normas e valores.

Segundo Perez (2009), é comum ouvirmos que o grupo familiar está em crise, mas

na verdade o que vem ocorrendo são mudanças na estrutura e nos papéis dos membros da família, em decorrência das alterações sociais que, por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação familiar, negando a construção histórica de um modelo de família único e ideal (PEREZ, 2009, p. 2).

Para a autora, a família na contemporaneidade pode ser entendida como uma série de arranjos nas relações entre pessoas ligadas por laços de aliança e afinidade. Portanto, não é

mais aceitável a utilização do argumento de que os jovens são indisciplinados ou violentos porque provêm de famílias desestruturadas. Tal culpabilização indica a existência de um discurso preconceituoso que desqualifica as novas formas de constituição familiar e preconiza um modelo ideal de família, cujo padrão desejável é o da família nuclear. Esse argumento serve para justificar qualquer dificuldade dos membros dos grupos com constituições diferenciadas, que passam a ser identificadas como famílias desestruturadas e esse é um estigma que precisa ser desconstruído.

Na escola, os educadores supõem que é de responsabilidade da família “dar educação”, no sentido de disciplinar e colocar limites às crianças e aos jovens e o papel da escola é o de “ensinar” conteúdos. Vale lembrar que tanto a escola quanto a família constituem-se como agências educativas e socializadoras importantes e precisam exercer influência no desenvolvimento e nas aprendizagens do educando, visando desenvolver nele habilidades que contribuam para uma participação crítica na sociedade. Porém, “quando a intervenção familiar não consegue resultados positivos, os professores geralmente ressaltam que as famílias dos alunos são desinteressadas e negligentes no acompanhamento da escolarização dos filhos” (PEREZ, 2009, p. 7). A relação que a escola tem adotado com a família tem sido unilateral, ou seja, os pais só são procurados quando o filho se envolve em algum acontecimento violento, ou quando apresenta algum problema disciplinar ou de aprendizagem.

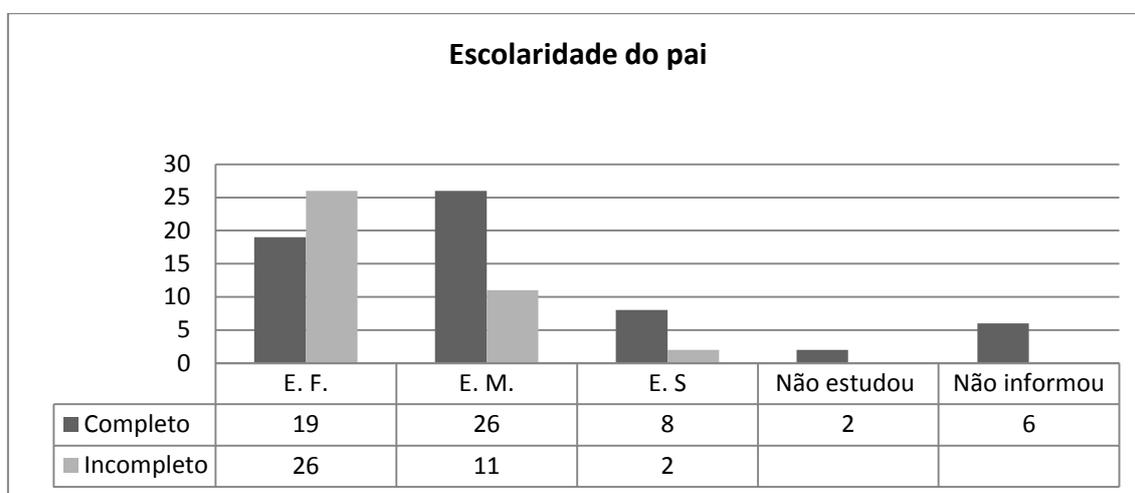
Sabemos também que a escola “é mais sensível às demandas de orientações positivas apresentadas pelos pais socialmente e culturalmente mais próximos dos professores do que àquelas dos pais de meios populares, frequentemente suspeitos de não estar à altura de ajudar eficazmente seus filhos” (DUBET, 2008, p. 36).

Não se pode ignorar a importância de se estabelecer uma melhor articulação entre o projeto da escola e as famílias, mas cabe também questionar esse forte apelo que tem sido dirigido à população na tarefa de melhoria da qualidade do ensino. Zago (2012) questiona se tal intervenção não representa, igualmente, a repetição de práticas de transferência de responsabilidade da educação para os pais. Ou, ainda, uma estratégia para desviar o foco dos verdadeiros problemas educacionais.

4.1.1.2 Escolaridade e ocupação dos pais

Foi possível constatar através da análise dos dados que a maioria dos pais dos alunos que compuseram a amostra do estudo tem um grau de escolaridade igual ou inferior a de seus filhos. Como bem observa Bourdieu (1983, p. 7), “aquilo que para os pais era um privilégio extraordinário se tornou banal, estatisticamente” para os filhos.

Gráfico 1 — Escolaridade do pai



Fonte: pesquisa de campo.

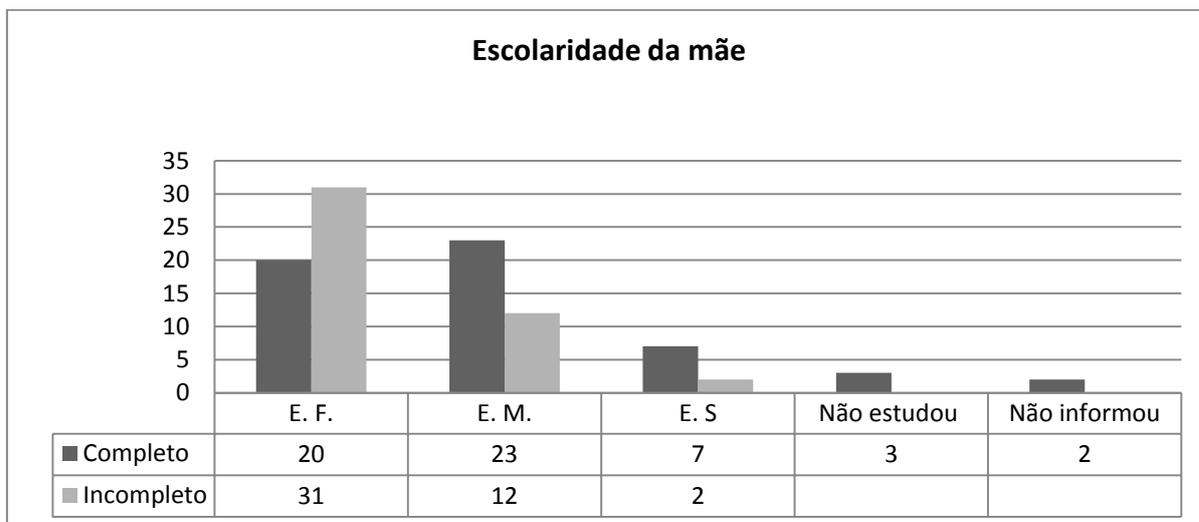
Nota: em porcentagem %.

Apenas 26% dos pais possui Ensino Médio completo e um número muito pequeno deles teve acesso ao Ensino Superior e o concluíram (apenas 8%), o que se reflete muito no tipo de ocupação que possuem.

As ocupações mais citadas exercidas pelo pai são: pedreiro ou trabalhador da construção civil (17%), aposentado (13%), autônomo (12%), mecânico (8%), operador de máquinas (8%), metalúrgico (8%), vendedor (6%), eletricista (4%), policial (3%), contador (2%), militar (2%), caminhoneiro (2%). Outras ocupações⁵³ citadas somaram 12%. Desse total, 3% dos alunos informaram que o pai está desempregado, um índice relativamente baixo, comparando-se a taxa de desemprego brasileira no período, que girava em torno de 6,4%, segundo dados do IBGE.

⁵³ Professor, servidor público, bombeiro, engenheiro, motorista, vigilante, porteiro, montador, marceneiro, frentista, garçom, cozinheiro, caseiro, cabeleireiro, representante comercial e cobrador de ônibus.

Gráfico 2 — Escolaridade da mãe



Fonte: pesquisa de campo.

Nota: em porcentagem %.

A maioria das mães possui o Ensino Fundamental incompleto e apenas 7% delas teve acesso ou conseguiu concluir o Ensino Superior. Comparando-se o nível de escolaridade entre mães e pais, observa-se que ambos frequentaram a escola por um período de tempo semelhante. Nacionalmente, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2011⁵⁴ apontam que no Brasil as mulheres, especialmente as que possuem entre 20 e 24 anos de idade, são mais escolarizadas do que os homens.

Em 2011, a população de 10 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,3 anos de estudo. As mulheres, de modo geral, são mais escolarizadas que os homens, com média de 7,5 anos de estudo, enquanto eles têm 7,1 anos de estudo. Em todos os grupos etários, com exceção do grupo de 60 anos ou mais de idade, a média de anos de estudo das mulheres foi superior a dos homens. A maior média foi a do grupo etário de 20 a 24 anos (9,8 anos), sendo de 10,2 anos de estudo na parcela feminina e de 9,3 anos na masculina (IBGE, 2012, s/p).

Na sua grande maioria, as mães dos alunos que participaram da amostra da pesquisa são donas de casa (45%) ou trabalham como empregada doméstica ou diarista (16%), vendedora (5%), autônoma (5%), zeladora (4%), professora (4%), aposentada (4%), auxiliar

⁵⁴ Fonte: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 out.2012.

de serviços gerais (3%), cabeleireira e manicure (3%), padeira e confeitadeira (2%), auxiliar de produção (2%). Outras ocupações⁵⁵ somaram 7%.

O baixo nível de escolaridade dos pais parece se refletir no tipo de ocupação exercida pelos mesmos e, conseqüentemente, incide na renda mensal da família. Como podemos observar no gráfico a seguir, 76% deles declararam que, somando a renda de todos os que contribuem com as despesas da casa, o valor monetário total é de 1 a 4 salários mínimos.

4.1.1.3 Renda familiar mensal

Tabela 5 – Renda mensal da família

Faixa de renda	Nº de famílias	%
Até 1 salário mínimo (R\$ 545,00*)	20	5%
De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 546,00 a R\$ 1.090,00)	122	29%
De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1.091 a R\$ 1.635,00)	108	25%
De 3 a 4 salários mínimos (R\$ 1.636,00 a R\$ 2.180,00)	74	17%
De 4 a 6 salários mínimos (R\$ 2.181,00 a R\$ 3.270,00)	56	13%
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 3.270 a R\$ 5.450,00)	31	7%
De 10 a 20 salários mínimos (R\$ 5.451,00 a R\$ 10.900,00)	9	2%
Mais de 20 salários mínimos (R\$ 10.900,00)	2	1%
Não informou	6	1%
Total	428	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Nota: *Valor do salário mínimo na época em que os dados foram coletados, em junho de 2011.

É bastante significativo o percentual de alunos que declararam possuir casa própria (86%). Ao se analisar mais detalhadamente essa questão, foi possível constatar que aqueles que informaram que a família ainda não possui casa própria, ou têm uma renda acima da estipulada para as famílias que são contempladas por programas sociais do governo federal (como o “Minha casa, minha vida”, cuja renda máxima para fazer parte do programa em 2011 era R\$ 1.395,00), ou possuem uma renda de até dois salários mínimos.

⁵⁵ Cobradora, auxiliar administrativa, cozinheira, pedagoga, merendeira, motorista, diretora de escola, advogada, arquiteta, repositora, balconista, costureira, enfermeira, servente e secretária.

Esta pesquisa constata que 97% dos alunos acreditam que terão uma vida financeira melhor do que seus pais e esta expectativa está relacionada ao fato deles estarem estudando. Estudar, na visão deles, é o caminho para conseguir um bom emprego no futuro. Outras justificativas apresentadas por eles foram: *meus pais não tiveram a oportunidade de estudar e eu tenho*, ou então, *estou estudando e me esforçando, me dedicando, mais do que eles*. Fazer um curso superior e se profissionalizar foram os caminhos apontados para atingir esse objetivo.

Os 3% de alunos que responderam que não terão uma vida financeira melhor do que a de seus pais, justificaram a resposta dizendo que *dinheiro não é tudo* ou então que a sua vida no futuro *será igual a dos pais*.

Os dados relativos à situação socioeconômica dos alunos e suas famílias, expressos através do nível de escolaridade, ocupação e renda, nos diz qual é, efetivamente, a classe social que frequenta a escola pública na cidade de Ponta Grossa – PR: a classe popular. Tal realidade não foge ao que ocorre na maioria das escolas públicas brasileiras, que têm se caracterizado por serem instituições frequentadas, predominantemente, por crianças, jovens e adultos de classes menos favorecidas socialmente e são eles que vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar. É para essa classe social específica, a classe popular, que a escola precisa ser (re)pensada no seu papel e na sua função social, visando a construção de uma educação que venha atender aos seus objetivos, necessidades e interesses.

Segundo Esteban (2007, p. 11), a escola, no Brasil, transformou-se nas últimas décadas, por meio de sua efetiva democratização e essa mudança “exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares”. Conseqüentemente, é necessário indagar quais são as possíveis relações existentes entre essa mudança de perspectiva e a configuração da dinâmica pedagógica, de modo que, ao cruzar a fronteira da escolarização, a educação popular busque atender aos preceitos da cidadania, dos direitos dela advindos e, igualmente, a inclusão em todos os sentidos.

4.1.2 O “Ser Jovem”: as Melhores e Piores Coisas

“Qual a melhor e a pior coisa em ser jovem?” As respostas dadas a esta questão ressaltam que na visão dos jovens estudantes há mais coisas boas do que ruins nesta fase da

vida e aproveitar o que de bom a vida oferece é o que há de melhor na juventude. O aspecto positivo mais citado dessa condição foi curtir a vida, passear, se divertir e sair à noite (32%), seguido de namorar (15%); não ter muitas responsabilidades, compromissos e preocupações (15%); ter amigos (13%); ter um futuro pela frente e poder começar a vida corretamente (6%); ter tempo para estudar, fazer cursos (6%); aprender coisas novas e ter novas experiências (5%); não precisar trabalhar (4%). As outras vantagens⁵⁶ citadas somaram 4% do total de respostas.

Os melhores aspectos de “ser jovem” na visão dos sujeitos amostrados pela pesquisa estão relacionados às questões que não envolvam muitas responsabilidades, compromissos, destacando-se uma tendência ao hedonismo, através da busca do que lhes proporcione prazer. Esta é uma das principais características da sociedade atual que está sendo refletida na forma de pensar dos jovens. Existe também muita disposição para curtir a vida, passear e se divertir, o que é próprio da idade e caracteriza a “moratória vital”, tal como propõem Margulis e Urresti (1996).

Se consideramos que apenas 6% dos jovens apontaram que nessa fase da vida uma das coisas boas que existem é “ter tempo para estudar e fazer cursos” e “aprender coisas novas e ter novas experiências” (5%), os dados sugerem que um número muito pequeno deles demonstra estar, de fato, preocupados com a sua própria formação.

As “piores coisas”, inerentes à condição de ser jovem, estão relacionadas à falta de liberdade e autonomia, ao aumento das responsabilidades, ao preconceito por parte dos adultos e ao estudo como uma obrigação.

Os aspectos negativos mais citados foram: não posso fazer o que eu quero, não mandar no próprio nariz (15%); estudar/obrigações relacionadas à escola e acordar cedo para ir para a escola (15%); preconceito em relação ao jovem, falta de confiança por parte dos adultos, desvalorização/não ser levado a sério; não ser compreendido (15%); aumento de responsabilidades (10%); ser menor de idade (9%); ser dependente dos pais financeiramente (9%); ter que seguir ordens e obedecer os pais (7%); não ter liberdade (7%). Outras desvantagens⁵⁷ citadas somaram 13%.

⁵⁶ Descobrir o mundo e experimentar a vida, aproveitar a vida, não ter cabelo branco, ter o corpo bonito, ser saudável, viver com alegria, ânimo e disposição, fazer coisas que os adultos não podem, fazer o que dá vontade sem pensar nas consequências, ser diferente, fazer sexo, não ter medo de nada, poder ser rebelde, fazer bagunça praticar esportes.

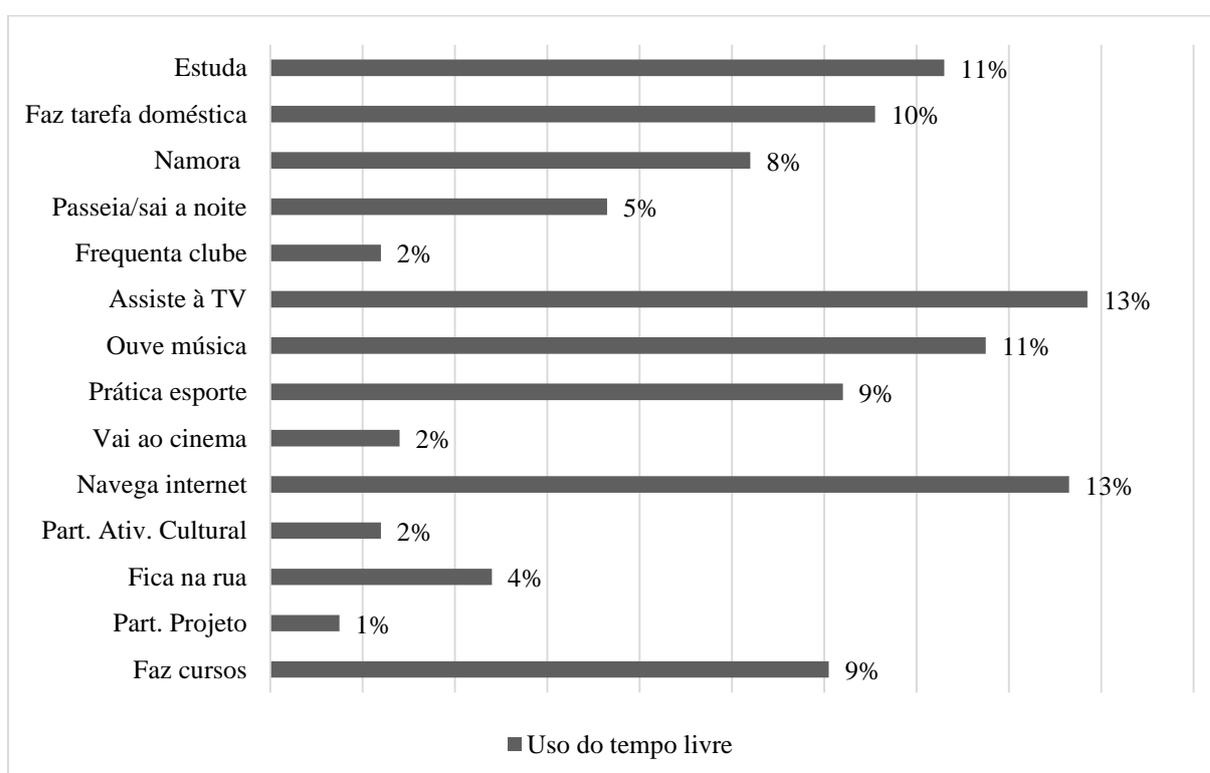
⁵⁷ Não ter oportunidades de trabalho, puberdade, espinhas, nervosismo, falta de autoconfiança, hormônios, mudanças no corpo, ser tratado como criança, não ter a liberdade de poder escolher o que é melhor para mim, não ser compreendido pelos mais velhos, rebeldia, imaturidade, não poder entrar em alguns lugares, não poder sair à noite, não poder dirigir, ter que obedecer regras, cumprir horários, ter que decidir o futuro, fazer tarefas domésticas, depressão, tristeza, levar xingo.

Em relação as “piores coisas”, tudo indica que para os jovens que participaram deste estudo, o fato de ter que assumir responsabilidades, obedecer a regras, estudar e cumprir com as obrigações inerentes ao papel do aluno são coisas ruins, desagradáveis e que não proporcionam prazer, o que mais uma vez reforça o comportamento hedonista.

Chama-nos a atenção, também, o fato de que 15% deles tenham indicado como fator negativo o preconceito em relação ao jovem, a falta de confiança por parte dos adultos, a desvalorização, o fato de não serem levados a sério e de não serem compreendidos pelos mais velhos. A queixa feita pelos jovens-adolescentes corrobora com o alerta feito por Abramovay e Castro (2002, p. 157), de que “na medida em que existe uma representação social da juventude como irresponsável, muitos são discriminados simplesmente por ser jovens”.

4.1.2.1 Tempo livre

Gráfico 3 — Uso do tempo livre



Fonte: pesquisa de campo.

Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 176) acreditam que “é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto”. A existência de tempo livre não implica necessariamente em lazer, enquanto atividade social e historicamente condenada pela condição de classe do jovem. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar para o jovem “o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades” (Ibid., p. 178).

É possível observar que os jovens dedicam muito do seu tempo livre a atividades de lazer e entretenimento, enquanto que a parcela do tempo dedicado ao estudo e a realização de cursos é significativamente menor. Eles mais assistem à televisão (13%), navegam na internet (13%) e ouvem música (11%), do que estudam (11%). Esse último dado, em particular, sugere uma “perda de centralidade do estudo na condição juvenil” (ABRAMO, 2008).

A pesquisa mostra que 10% dos jovens afirmaram realizar tarefas domésticas no seu tempo livre e, no que se refere ao gênero⁵⁸, foi expressivo o número de meninos que passaram a assumir esse tipo de responsabilidade. 9% deles estavam fazendo algum tipo de curso e desse total 23% faziam curso de línguas, 58% curso de computação e outros cursos 29%, dentre os mais citados estão: auxiliar administrativo, cursinho pré-vestibular, música, curso técnico no SENAI/SENAC, menor aprendiz, mecânica, modelo e fotografia. Os que praticam algum esporte somaram 9%; namoram 8%; passeiam/saem à noite 5%; ficam na rua 4%; frequentam clube 2%; vão ao cinema 2%; participam de atividades culturais 2%; participam de algum projeto 1%.

Os dados indicam que os jovens usufruem a maior parte do tempo livre de que dispõem de forma individual, assistindo à televisão, ouvindo música, navegando na internet, estudando ou fazendo tarefas domésticas, sem acesso a espaços públicos propícios para o lazer e para a cultura, numa fase em que a sociabilidade é um elemento muito importante para o seu desenvolvimento.

Em relação ao gênero, os meninos disseram que praticam mais esportes do que as meninas, que, por sua vez, mais assistem à televisão do que os meninos.

⁵⁸ O conceito de gênero refere-se à identidade adotada ou atribuída a uma pessoa, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores, de acordo com seu sexo (atributo biológico) ou seu papel social e envolve uma das diferenças mais marcantes para o ser humano: o ser homem ou ser mulher. As relações de gênero são características imputadas a cada sexo pela sociedade e sua cultura e envolvem hierarquizações de diferenças que revelam um poder maior de um sexo sobre outro, da masculinidade sobre a feminilidade (CONNELL, 1995). Por ser uma construção histórico-social a representação do gênero não se apresenta sempre do mesmo jeito em todas as épocas e lugares. Varia de acordo com os costumes de cada lugar e sociedade, da experiência cotidiana das pessoas, das leis, das religiões e da maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história.

A maneira como os jovens utilizam o tempo livre também se refletiu na resposta à pergunta: “Qual é meio de comunicação que você utiliza para se manter informado”? 53% deles expressaram que se mantêm informados assistindo à televisão, 34% através da internet, rádio 7%, jornal escrito 5% e revistas 1%. Embora mais de um terço dos participantes da pesquisa tenham respondido que se mantêm informados através da internet (que tem se tornado um importante meio de sociabilidade juvenil, em detrimento da rua) é possível inferir, em relação a essa questão, que ainda é baixo o índice de acesso dos jovens estudantes da escola pública ao computador e à web.

Pais (2003) acredita que a maneira particular como os jovens se entregam às atividades dos tempos livres é – aparentemente – o que dá mais especificidade aos seus modos de vida. Talvez, por isso, grande parte da sociologia da juventude tem passado pela sociologia do lazer. Contudo, o lazer não pode ser dissociado de outros domínios da existência social: da família, da escola, do trabalho, da comunidade.

[...] os tempos livres podem considerar-se como uma das mais importantes dimensões da vida quotidiana dos jovens no que respeita à definição e compreensão das culturas juvenis, quer o usufruto desses tempos seja considerado como meio de ajustamento ao meio social envolvente, quer como fator de integração geracional. E isto porque a noção de tempos livres não deixa de estar fortemente marcada por um aspecto residual que lhe está subjacente (tempos de não trabalho), aspecto que, de certa maneira, circunscreve uma zona de relativa autonomia dos jovens onde são assumidos valores que podem demarcar as chamadas culturas juvenis (PAIS, 2003, p. 135).

De modo geral, pudemos observar que os jovens ocupam o seu tempo livre no espaço doméstico, têm pouco acesso aos espaços públicos e não possuem maiores oportunidades de usufruir de outros bens culturais, limitando as formas de sociabilidade e ampliação do capital cultural, tal como proposto por Bourdieu (2008). O que também significa dizer que “muitos jovens das classes populares gozam de abundante tempo livre, embora se trate de um tempo de espera, vazio, em virtude da falta de trabalho, de estudo e de alternativas de um ócio criativo e vitalmente enriquecedor” (ABAD, 2003, p. 26).

Os jovens circulam em um raio restrito, segregados nos seus bairros, não necessariamente exercendo um papel constituinte de cidadania social, ou seja, usufruindo o benefício do uso da cidade em que vivem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002). Assim, na opinião das autoras, o uso do tempo livre pelos jovens pode estar associado tanto aos estímulos de autodesenvolvimento quanto a violências e as condutas de risco.

4.1.3 Os Jovens e o Mundo do Trabalho

30% dos alunos que compuseram a amostra da pesquisa estão trabalhando, 15% deles já trabalharam, mas no momento estão desempregados, 23% nunca trabalharam, mas estão procurando emprego e apenas 32% nunca trabalharam e dedicam-se apenas aos estudos. Assim, para os jovens estudantes da escola pública que participaram desta pesquisa o trabalho, como atividade ou como aspiração (ABRAMO, 2008), é uma preocupação central e para um número significativo deles, se sobrepõe à escola.

Carrano (2010, p. 162) aponta que os postos de trabalho que mais têm crescido para os jovens são o que ele chama de “trabalho indecente”, caracterizado por “trabalhos precários, sem previdência social e não raramente com exploração da carga horária de trabalho para além do permitido por lei”. Para o autor, os jovens “premiados” com empregos formais são, sem dúvida, os mais escolarizados e a escolarização adquirida no “Ensino Médio tem se apresentado como uma proteção para os jovens em busca de postos de trabalho”, mas não uma garantia, considerando-se que o desemprego juvenil no Brasil, segundo o autor, é, em média, quase três vezes maior do que o conjunto da população.

Bourdieu (1983, p. 4) acredita que:

uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de acender o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido como ‘homem’. Este é um dos fatores do mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares.

Os jovens que ingressam no mercado de trabalho precocemente passam de uma fase cuja uma das principais características positivas de ser jovem – citada por eles próprios – que é a de *não ter muitas responsabilidades, compromissos e preocupações* a uma condição de trabalhadores remunerados, o que confere a eles “autoridade para poderem emitir opiniões e tomarem decisões com certa autonomia em relação aos pais” (WATARAI; ROMANELLI, 2005, p. 05). Dessa maneira, o trabalho remunerado pode representar um rito de passagem, a transição da infância/adolescência para a vida adulta.

Entretanto, nessa fase da vida nem sempre se leva em conta que as escolhas realizadas têm forte influência no futuro, como fator de ampliação ou limitação da vida adulta. Pais (2003, p. 44) alerta que:

Poderia-se supor que a posse de um trabalho seria um meio de chegar ao ‘lado de lá’, o da vida ativa, o da vida adulta. No entanto, a precariedade de emprego e as próprias dificuldades que alguns jovens encontram de emprego ou trabalho remunerado fazem que eles muitas vezes vivam uma situação que pode ser definida como ‘desemprego intermitente’.

Os próprios pais incentivam os filhos a procurar emprego para que não fiquem na rua ociosos e sujeitos a influências indesejáveis. No caso dos alunos que cursam o Ensino Médio, a identidade social de trabalhador, conferida pelas ocupações que exercem, acaba por sobrepor-se às demais, e principalmente à de estudante.

A preocupação que os jovens, especialmente os das classes populares, têm em arrumar um trabalho, mesmo que precário, é muito grande. Talvez esta seja uma das mais importantes razões pela qual eles abandonem a escola, pois muitos fazem valer o seguinte raciocínio: “se eu trabalhar eu vou receber um salário no final do mês, mas se eu ficar na escola o que eu vou ganhar?”. O mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Os jovens estudantes que trabalham estão inseridos em ocupações ligadas à área de serviço ou empregos temporários: auxiliar administrativo (12%), vendedor (6%), programa menor aprendiz (6%), construção civil/ajudante de pedreiro (6%), mecânico (5%), pintor de paredes (5%), babá (5%), atendente (5%), repositor (5%), balconista (4%), eletrônica (4%), atendente (4%), estagiário (4%), garçom (3%), eletricista (3%), secretária (3%), auxiliar de serviços gerais (2%) e outras ocupações⁵⁹ (18%).

Muitos desenvolvem trabalhos exaustivos e por serem executados nessa fase da escolarização, acabam tolhendo a possibilidade do aluno dedicar-se aos estudos de forma mais crítica e reflexiva. A uma parcela muito pequena da população fica reservada a possibilidade de combinar trabalhos criativos e educação de qualidade. Sendo assim, a plena realização da moratória social (MARGULIS; URRESTI, 1996), com os jovens liberados das pressões do mundo do trabalho e com tempo integral dedicado ao estudo e ao lazer, como é comum nos países europeus, ainda é uma realidade distante e inatingível para a maioria da juventude brasileira. Para a grande maioria dos jovens das classes populares, a condição juvenil só é vivenciada porque eles trabalham e isso lhes garante recursos para o lazer e o consumo.

Quando questionados se no futuro arranjarão um bom emprego, 99% afirmaram que sim e justificaram essa expectativa porque *me esforço/me dedico aos estudos/estou estudando*

⁵⁹ Músico, DJ, auxiliar de limpeza, auxiliar de produção, caixa, carteiro, frentista, modelo, operador de máquinas, polidor, professor de capoeira, açougueiro, auxiliar de depósito, exército, locutor, metalúrgico, serralheiro, telefonista, soldador, telemarketing.

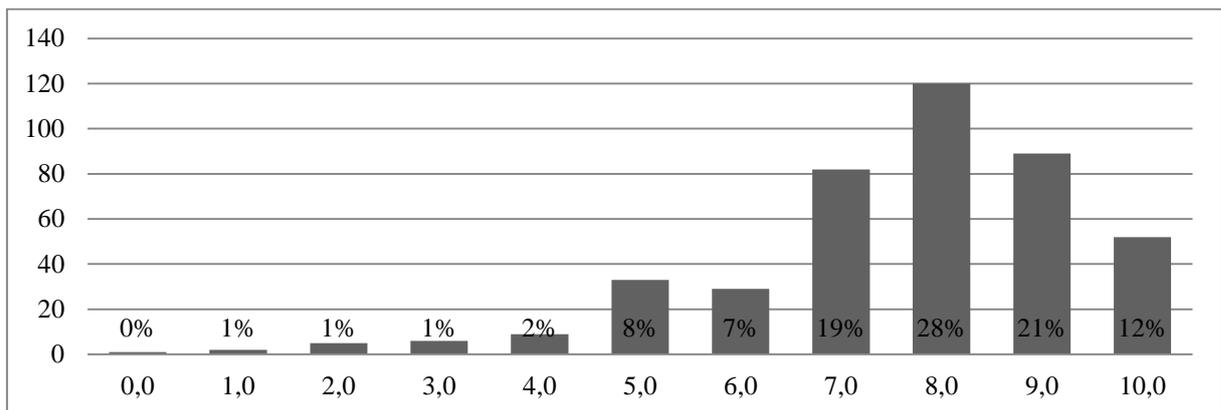
para isso (60%), estou fazendo cursos, me qualificando (17%), vou fazer faculdade (15%), sou esforçado, inteligente, bonito, honesto, esperto, competente, tenho capacidade, força de vontade, tenho fé, sou comunicativo, educado (6%), gosto de trabalhar (1%), sonho alto e não desisto, o país está melhor para viver e crescer. Apenas dois alunos (1%) responderam a questão negativamente dizendo que *não, cada vez mais tem gente procurando emprego*.

Os alunos relacionam um pretense “futuro melhor” ao nível de esforço individual que cada um vai empreender para atingir esse objetivo, afinal na ótica deles “quem se esforça consegue” e a responsabilidade é do indivíduo e não do sistema. Essa visão reflete o modelo extremamente meritocrático que regula as relações sociais atuais, do qual a escola é o principal mecanismo de legitimação (ENGUIITA, 1989; PÉREZ GÓMEZ, 1998a; SENNETT, 2004; DUBET, 2008).

4.1.4 A Relação com a Escola e os Projetos para o Futuro

72% dos alunos disseram que suas expectativas, enquanto aluno do Ensino Médio, estão sendo atendidas pela escola e as notas atribuídas à instituição foram relativamente altas, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 — Nota atribuída à escola



Fonte: Pesquisa de campo.

A avaliação que os jovens fazem da escola é uma das questões que apresenta as respostas mais contraditórias e ambíguas da pesquisa, porque se olharmos os dados, em

termos de percentual numérico, eles expressam que, de maneira geral, os alunos consideram a escola na qual estudam uma escola de qualidade, estão aprendendo, e encontram-se satisfeitos com o tipo de ensino que está sendo ofertado, como afirmaram 61% deles que “aprendem o suficiente”, enquanto 26% “aprendem muito”. Apenas 13% dos alunos disseram que “aprendem pouco ou muito pouco”. 55% dos alunos afirmaram que não mudariam nada na escola e os 45% que mudariam alguma coisa, sugerem mudanças na estrutura física, direção, professores e suas práticas. No entanto, se confrontarmos a variável “aprender o suficiente” com as notas obtidas pelos estudantes paranaenses do Ensino Médio no IDEB de 2011, conforme dados apresentados no nosso quadro teórico, cuja média foi de 4,0, com o relatório “De olho nas Metas” divulgado pelo movimento Todos pela Educação com base nos resultados da Prova Brasil/Saeb 2011⁶⁰, que diz que apenas 10,3% dos alunos aprendem o ideal em matemática para o Ensino Médio e que em língua portuguesa o índice de proficiência é de 29,2%, a avaliação positiva que os alunos fazem da escola, em termos de resultado de aprendizagem, deixa de fazer sentido e nos leva a concluir que eles possuem uma representação positiva de uma escola que oferece um ensino de baixa qualidade. Esses dados sugerem que o fato deles gostarem de ir para a escola e a considerarem um importante lugar de socialização e sociabilidade, quando expressam que: “é melhor ir para a escola do que ficar em casa”, interferiu, sobremaneira, na avaliação, não contundente, que eles fizeram a respeito da qualidade do ensino que recebem. Ou ainda, que eles simplesmente não sabem, não têm parâmetros para dizer o que é um bom ensino, uma boa escola, além de um possível bom lugar para estar.

Os dados do IDEB e da Prova Brasil/Saeb 2011 sugerem que a escola está formando “analfabetos funcionais”, ou seja, indivíduos que sabem ler, escrever e fazer operações simples, mas são incapazes de interpretar o que leem e de dar significados aos números que encontram, não sendo capazes de realizar as operações mais complexas no seu dia a dia.

Na avaliação que os jovens, que responderam ao questionário, fizeram da escola, os maiores elogios foram tecidos à escola localizada na área central da cidade, dentre os quais: *a escola tem uma boa estrutura, é bem administrada, é uma escola organizada e com regras, oferece boa qualidade de ensino, é organizada e tem disciplina, é limpa, ótima organização das provas e trabalhos*. Enfim, delineiam o retrato de uma escola que funciona, um estabelecimento que historicamente vêm acolhendo os professores mais experientes, cuja taxa de rotatividade do pessoal é mínima, que atende aos alunos mais favorecidos do ponto de

⁶⁰ Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br> >. Acesso em: 9 mar. 2012.

vista social e recebem um ensino de melhor qualidade. Aos estabelecimentos menos favorecidos ficam reservados os professores temporários e menos experientes, com alta rotatividade de pessoal, infraestrutura deficiente e um ensino de menor qualidade.

Dubet (2008, p. 34) acredita que a localização das escolas “registra as desigualdades sociais e suas imposições são mais rígidas para os pobres encerrados em estabelecimento dos guetos, onde a concentração de alunos relativamente fracos enfraquece ainda mais o nível geral, reduzindo suas chances de êxito, inclusive para os bons alunos”.

Quando questionados por que é importante fazer o Ensino Médio, a grande maioria dos entrevistados respondeu: *para conseguir um bom emprego, pois qualquer profissão exige hoje em dia (32%); para preparar para o vestibular e ingressar numa universidade (31%); é a base/básico (12%); para ter um futuro melhor e ser alguém na vida (9%); para me qualificar e ingressar no mercado de trabalho (5%); estudar para obter mais conhecimento (4%)* e outras respostas foram citadas por 7% deles.

Na avaliação dos jovens, concluir o Ensino Médio é imprescindível para ter melhores empregos no futuro, *pois até para ser lixeiro é preciso ter o Ensino Médio hoje em dia*, responderam alguns deles. O trabalho para a maioria dos jovens é um dos objetivos a ser perseguido pela escola de nível médio. Mesmo que seja visível a importância dada ao trabalho como fonte de sentido para a escolarização de jovens das classes populares, ele é invisível no currículo escolar (CORTI, 2010).

Diferentemente do que acontece com os jovens das classes mais favorecidas, que consideram a escola um meio de formação intelectual e acadêmica, as camadas populares veem a escola como um meio, embora não efetivo, de ascensão social e inserção no mundo do trabalho. O tema trabalho (ao lado da violência) surge com tanta força e dramaticidade, porque, na atual conjuntura histórica, a demanda principal é de inserção, numa sociedade que vive profundamente os problemas da exclusão, numa estrutura socioeconômica em que não cabem todos (ABRAMO, 2008) e na qual a escolaridade já não é mais um elemento garantidor da entrada no mundo trabalho (SPOSITO, 2008).

A expectativa de que o Ensino Médio prepare para o vestibular é a segunda resposta mais citada pelos jovens e quando se referem a profissão que gostariam de seguir no futuro, as respostas evidenciam que tal qualificação passa pelo ensino superior que, para muitos deles, aparece mais como um sonho do que uma meta a ser atingida. Segundo Corti (2010, p. 60), “esta geração de jovens mais escolarizados do que suas famílias e contemporânea das políticas de inclusão social na universidade, também começa a demandar mais fortemente a

entrada no ensino superior”. Passam, assim, a vislumbrar uma perspectiva que não ocorria na geração dos seus pais.

Na esfera pessoal e afetiva muito poucos se permitiram ousar e apontaram como projeto para o futuro o que tradicionalmente se espera ao chegar à idade adulta: *trabalhar, comprar uma casa, casar e conquistar melhores condições de vida*. No geral, seus projetos para o futuro parecem estar mais relacionados ao curto prazo e aparecem na forma de sonhos, diante de um cenário marcado pelas incertezas.

Questionados a respeito de: “Para que serve a escola?”, os jovens associaram a sua função à *preparação para o futuro, ser alguém e ter uma vida melhor, estudar, educar, ensinar, aprender, adquirir conhecimento*. Ao falar da função da escola, diferentemente do que afirmaram à pergunta “por que é importante fazer o Ensino Médio”, eles não se referiram à preparação para o ingresso no mundo do trabalho, nem à formação para a vivência de uma vida cidadã. Em síntese, eles depositam na escola a esperança de um futuro melhor e reconheceram seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, mas não conseguiram atribuir-lhe um sentido imediato (SPOSITO, 2008).

As formulações a respeito de um projeto de futuro estão centradas em torno das expectativas de escolarização articuladas com o mundo do trabalho, indicando uma determinada profissão desejada. O que na visão de Leão, Dayrell e Reis (2011) reforça a centralidade da escola e do trabalho na constituição de uma determinada condição juvenil.

As profissões mais desejadas citadas foram: engenharia civil (12%), licenciaturas (11%), militar (9%), medicina (7%), direito (7%), veterinária (6%), administração (5%), agronomia (4), engenharia da computação (4%), arquitetura (3%), engenharia mecânica (3%), odontologia (2%), enfermagem (2%), jornalismo (2%), psicologia (2%). Outras profissões citadas somaram 8%⁶¹ e 12% dos alunos afirmaram que ainda não sabem qual profissão gostariam de ter no futuro.

Muitas das profissões que os jovens desejam seguir no futuro passam pela formação em nível superior e são áreas que se encontram em evidência no momento atual, cujas representações estão ancoradas na possibilidade de ascensão social como, por exemplo, a promissora área da engenharia civil, os cursos de medicina e direito. Outras escolhas talvez sejam um reflexo dos “possíveis sociais” e, por isso, foi significativo o número de alunos que

⁶¹ Fisioterapia, contador, zootecnia, engenharia química, engenharia de alimentos, engenharia eletrônica, farmácia, mecatrônica, geologia, arqueologia, economia, engenharia aeronáutica. Algumas das profissões elencadas não passam necessariamente pela formação em nível superior e parecem ser aqueles sonhos de emprego que os acompanha desde a infância, como por exemplo, ser jogador de futebol, caminhoneiro, bancário, mecânico, secretária, técnico em enfermagem.

expressou o desejo de seguir a carreira do magistério, principalmente na área de educação física, apesar da baixa remuneração dos professores brasileiros nas últimas décadas ser um tema recorrente e que implica na pouca atratividade pela carreira no país.

Infelizmente, muitas dessas expectativas serão frustradas para a maioria deles porque a igualdade de oportunidades não tem encontrado seu lugar na escola, pois nela não se permite “a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras” (DUBET, 2008, p. 11).

Na visão de Bourdieu (1983, p. 4), a escola

não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o sistema atual, com seus complexos desdobramento que fazem as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais.

Bourdieu acredita que a defasagem entre as aspirações que o sistema escolar favorece e as oportunidades que ele realmente garante está na origem da decepção e da recusa coletiva – perda de legitimidade da escola – que podem ser contrapostas à adesão coletiva que ocorria antes de sua massificação.

Se o acesso à escola se democratizou, os cursos e as formações de maior prestígio permanecem quase monopólio dos grupos mais favorecidos, enquanto os menos favorecidos monopolizam as habilitações mais curtas e menos rentáveis, num processo que Dubet (2008) denomina de “democratização segregativa”.

A falta de perspectivas em relação às chances reais de sucesso, talvez seja um dos motivos que faz com que muitos alunos abandonem ou pensem em abandonar a escola. Neste estudo, 13% deles afirmaram já ter pensado nessa possibilidade em algum momento de sua trajetória escolar, embora não consigam formular os reais motivos para a desistência e justifiquem essa vontade relacionando-a às demandas pessoais e não aos problemas relacionados à instituição escolar e à estrutura social: *não tenho vontade de estudar; não gosto de estudar; me decepcionei com a escola; reprovei; tenho preguiça; me acho incapaz; tenho muitas faltas; os professores são ruins; é chato ouvir os professores; estava muito difícil e complicado levantar cedo; sofri bullying; cansei de responsabilidades*. Outros motivos alegados foram: *precisava trabalhar, tive problemas de saúde, queria casar. Quem já pensou em abandonar a escola só não o faz porque diz pensar no futuro, sem estudo vou*

ser um ‘Zé Ninguém’, sem estudo não vou chegar a lugar nenhum, sem estudo não serei nada, o estudo abre portas e a escola garante um futuro melhor.

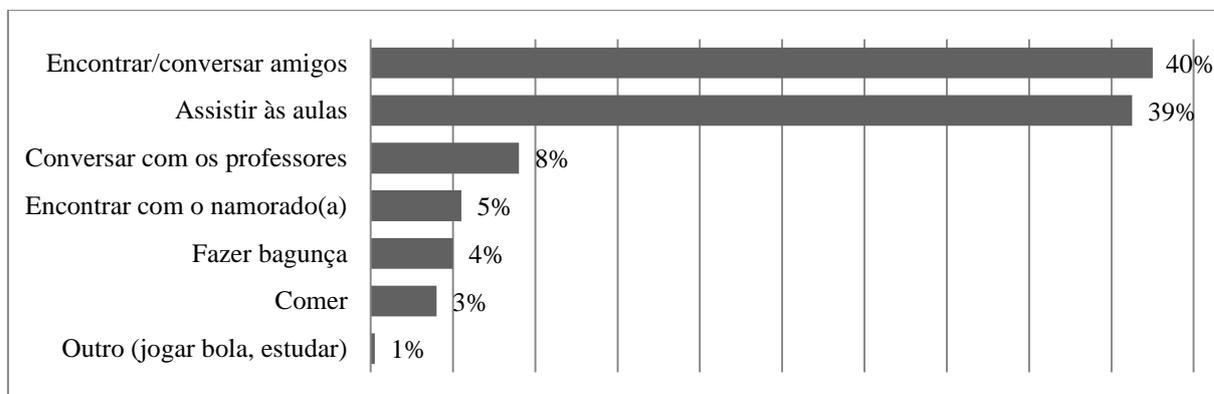
Para Spósito (2008, p. 123), essa postura sugere a reprodução dos mecanismos contemporâneos da dominação, que trata a tarefa da socialização como “uma aparente escolha pessoal do sujeito”, o que leva os jovens a considerar que são responsáveis pelas próprias dificuldades que apresentam no domínio do conhecimento oferecido pela escola.

As formulações explicativas a respeito do que os faz não abandonar a escola estão associadas a algumas expressões carregadas de estereótipos, tais como: se eu não estudar vou me tornar um “Zé Ninguém”, estudo para “não precisar trabalhar como lixeiro”, ou então, estudo para “ser alguém na vida”, “ganhar dinheiro” e “arrumar um bom emprego”. Os alunos não associam o estudo ao exercício da cidadania ou a projetos coletivos.

Frequentar a escola e estudar parece ser muito mais uma imposição, por parte da família e da sociedade, do que um projeto emancipatório, conforme propõe Gramsci (2001).

4.1.4.1 O que mais gostam e o que menos gostam de fazer na escola

Gráfico 5 – O que mais gostam de fazer na escola



Fonte: Pesquisa de campo.

A escola é vista como um espaço importante para a vivência do encontro com os pares e a promoção da sociabilidade. O que eles mais gostam de fazer nesse ambiente é encontrar/conversar com os amigos (40%), assistir às aulas (39%), conversar com os professores (8%), encontrar com o namorado(a) (5%), fazer bagunça (4%), comer (3%), outras atividades, como jogar bola e estudar (1%).

Eles veem a escola como um espaço social, um local de encontro e convivência com os professores e com os amigos. Por não terem acesso a outros locais de socialização, a escola cumpre esse importante papel e torna-se um lugar privilegiado para se fazer amigos, namorar e “jogar conversa fora”. É um lugar onde a identidade e a individualidade são construídas. Na opinião de Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 208) é necessário que a escola reconheça essa importância “atendendo para a dimensão educativa da sociabilidade que se faz em espaços de encontro entre pares não regulados pelos adultos”.

Questionados a respeito do que não gostam na escola, obtivemos as seguintes respostas: dos professores chatos, incapacitados para dar aula, mal-humorados e descompromissados (28%); falta de estrutura/deficiências da escola: quadra, laboratório, pintura, biblioteca, salas de aula (21%); alunos desrespeitosos, indisciplinados, desinteressados e briguentos, que vêm para a escola só para fazer bagunça (17%); falta de respeito e apoio da direção e equipe pedagógica (12%); aulas de matemática (7%); sala de aula/assistir aulas/aulas chatas (8%) e da sujeira nos banheiros (7%).

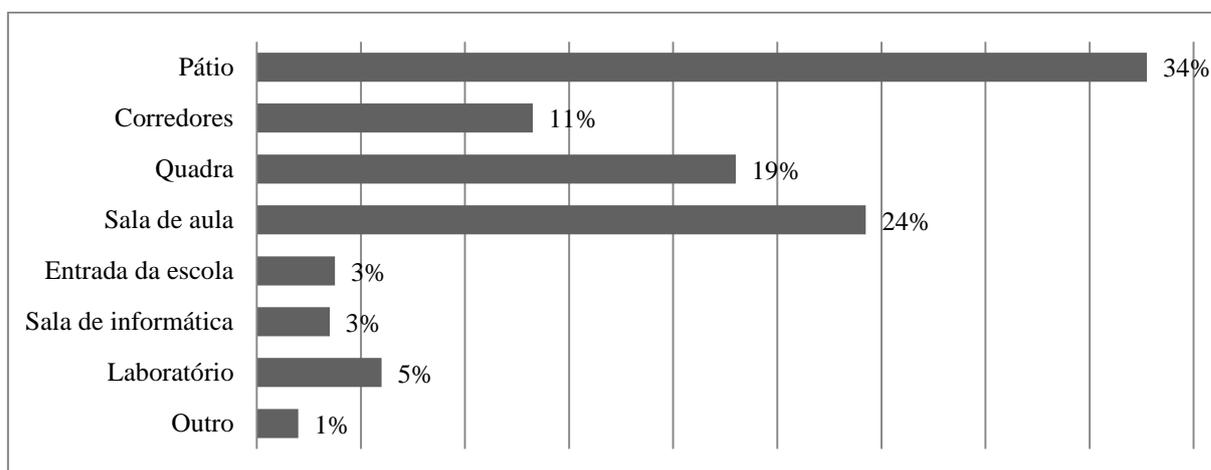
Outros aspectos citados isoladamente a respeito do que eles não gostam na instituição escolar foram: ensino por blocos⁶², uso do uniforme, câmeras, falta de educação e estupidez de professores, diretor e funcionários, pedagoga que não tem respeito pelos alunos, falta de empolgação de alguns professores, professores que só estão na escola “para bonito” (no sentido de que eles estarem presentes ou não, não faz muita diferença), professores rígidos demais, professores que pensam que são os pais do aluno, professor que falta, professor que dá aula com pouco conteúdo, ensino fraco. Não gostam das aulas de grande parte das disciplinas como, por exemplo, Matemática, Física, Química, História, Biologia, Filosofia, Inglês, Português.

As respostas dadas a essa questão parecem fornecer uma avaliação mais contundente a respeito da qualidade do ensino que é oferecido pela escola, o que nos leva a questionar as altas notas atribuídas à instituição escolar em que estudam, apresentada no gráfico 4, pois, nesse momento, eles conseguem expressar com um pouco mais de clareza que não gostam: *do*

⁶² O ensino por blocos foi implantado pela SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2009, com o objetivo de diminuir a evasão escolar no Ensino Médio. Na época de sua implantação, a taxa de evasão, só no primeiro ano do Ensino Médio, era de 13,7% dos alunos, segundo estudos da SEED. Nesse modelo, as disciplinas são oferecidas em dois blocos anuais: em um dos semestres, os alunos aprendem Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Estrangeira e Português. No outro, Artes, Física, Geografia, Matemática, Sociologia e Química. Com as disciplinas mais concentradas, o aluno que reprova por faltas, por exemplo, não perde um ano inteiro de estudos e pode repor as matérias em que reprovou no contraturno do semestre seguinte, paralelamente às disciplinas do outro bloco. Porém, o modelo não é unanimidade entre as escolas e muitas delas já estão retornando ao modelo tradicional. Uma das principais queixas é a de que o modelo prejudica os alunos que pretendem prestar o vestibular e o ENEM.

despreparo e descompromisso do professor para dar aula (que na sua maioria são chatas, os professores são desmotivados e incapacitados para ministrar aulas), *das deficiências estruturais da escola* (cuja principal reclamação está relacionada à ausência de quadra esportiva, na sua condição precária de uso, ou então a aspectos relativos a conforto e falta de higiene nos banheiros, falta de laboratórios, equipamentos e biblioteca), *da indisciplina de alguns alunos* (e também no fato de terem que cumprir a regra da escola), *das provocações e da bagunça em sala de aula que incomodam e prejudicam o desempenho de quem quer aprender* e, finalmente, *da inércia da equipe de gestão escolar* (a direção da escola é vista por eles como um cargo muito importante, mas nem sempre exercido com eficiência).

Gráfico 6 — Espaços da escola em que mais gostam de ficar



Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto aos espaços da escola em que mais gostam de ficar, 34% dos alunos afirmaram que preferem ficar no pátio, 24% na sala de aula, 19% na quadra, 11%, corredores, 5% laboratório, 3% entrada da escola, 3%, na sala de informática, 1% outro (biblioteca, cantina, banheiro). Tais percentuais demonstram que, na sua maioria, os alunos não frequentam a escola com o único interesse de estudar e que o espaço escolar constitui-se realmente em um espaço e tempo de sociabilidade juvenil.

De modo geral, foi possível constatar através das observações que as escolas são separadas do seu entorno por muros, cercas ou grades e que todas elas têm alguma forma de controle do portão de entrada que dá acesso ao seu interior. A entrada e saída dos alunos são controladas por carteirinhas de identificação, o que inibe a presença de estranhos no recinto.

Das nove escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa, quatro delas possuem câmeras de segurança e apenas duas delas contam com a presença de funcionários para supervisionar os alunos nos corredores e no pátio.

Foi possível constatar também que a maioria dos alunos participantes desta pesquisa moram nas proximidades da escola onde estudam, ou em seu entorno e, portanto, são segregados por local de residência (DUBET, 2004), a única exceção é a escola central que recebe jovens estudantes oriundos de várias regiões da cidade. Nos bairros mais periféricos é comum o aluno iniciar o Ensino Fundamental e concluir o Ensino Médio na mesma escola.

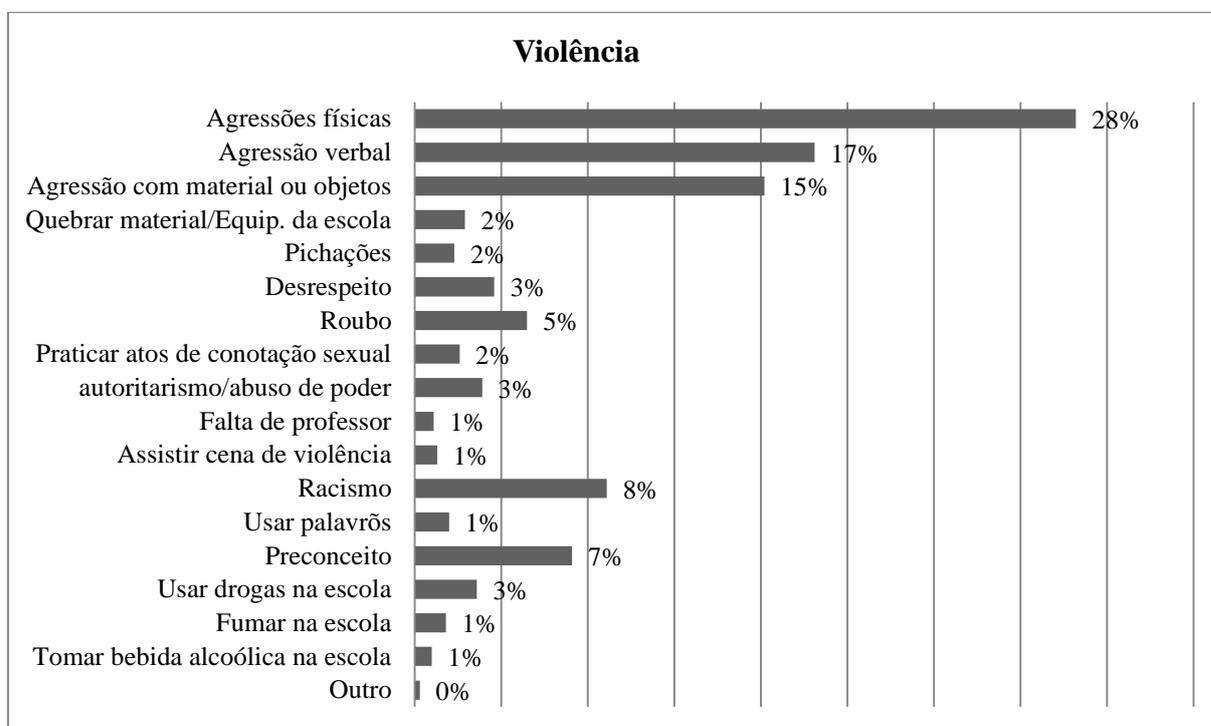
De acordo com Van Zanten (2010), as escolhas familiares dos estabelecimentos escolares mantêm uma relação estreita com a segregação escolar e a opção feita pelos pais é pela escola que receba grupos sociais “próximos de si”, isto é, com a concentração de alunos dotados de características escolares, sociais e étnicas semelhantes às suas.

Para a grande maioria das famílias, a qualidade da educação na escola está estreitamente relacionada às características dos alunos, denominada por Van Zanten de “efeito público” (um bom aluno será bom em qualquer lugar) e atribuem pouco crédito ao que a autora nomina como “efeito estabelecimento”, isto é, à influência dos recursos pedagógicos, dos professores ou do diretor. A apreciação da qualidade da escola é prejudicada pela “opacidade” que envolve o funcionamento pedagógico e social dos estabelecimentos de ensino. “Uma das maiores consequências dessa opacidade é que ela conduz os ‘profanos’, que são os pais, a focalizar-se sobre os aspectos mais visíveis do exterior, como as características sociais e étnicas do público, como uma espécie de ‘atalho’ para avaliar os estabelecimentos” (VAN ZANTEN, 2010, p. 413).

Sennett (2004, p. 215) considera “particularmente complicado para os pobres ou pouco instruídos ‘procurar’ por escolas porque eles não podem usar sua própria experiência como modelo do que querem para seus filhos”. Dificuldade semelhante, na opinião do autor, encontram os pacientes na procura de médicos ou hospitais.

4.1.5 Violências na Escola

Gráfico 7 — Cite três definições de violência



Fonte: Pesquisa de campo.

“Agressão física” foi a ação mais citada para definir o que os alunos entendem por violência, seguida pela “agressão verbal” e “agressão com material ou objetos”. Chama-nos a atenção neste quadro, o fato do “racismo” e do “preconceito” estarem elencados entre as cinco ações consideradas como uma violência.

O *racismo*, alertam Abramovay e Rua (2004, p. 192) “é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional em particular, e aparece, algumas vezes, de forma explícita e, outras, por meio de atitudes de pseudocordialidade”. Já o *preconceito* e a discriminação estão ligados à dificuldade de se lidar com o que é diferente da “norma” construída socialmente. Tanto o preconceito quanto a discriminação possuem um caráter de violência simbólica, usada para que os grupos subalternos sejam mantidos no lugar social construído para eles.

Quando questionados se há violência na escola na qual estudam, 52% dos jovens responderam que “às vezes”, seguido de “frequentemente” (7%) e “sempre” (2%).

“Raramente” e “nunca” foram as opções marcadas por 36% e 3% dos alunos, respectivamente.

Quanto ao período em que ocorrem mais atos de violência, 42% responderam que é no período da “noite”, pela “manhã” foi a alternativa marcada por 34% dos alunos e 24% consideram que o período da “tarde” é o mais violento.

“Neste ano, ocorreram discussões entre alunos(as) e professores(as) na sala de aula?”, as respostas que obtivemos foram: “poucas” 68%, “muitas” 24% e “nenhuma 8%”.

Para apenas 5% dos alunos, o professor(a) consegue manter a ordem durante a aula, seguido de 48% deles “na maioria das vezes”, 41% afirmaram que o professor consegue isso “poucas vezes” e 6% responderam que os professores “nunca conseguem”. Se considerarmos que a opção “na maioria das vezes” significa dizer que nem sempre o professor consegue manter a ordem, esse dado retrata o alto índice de frequência com que ocorrem os casos de indisciplina em sala de aula. Problema que se amplia com a constatação de que a maioria dos estudantes (63%) afirmou que não costuma participar da elaboração das normas de funcionamento da escola e da classe, enquanto apenas 37% disseram que já participaram desse processo, em algum momento.

Charlot (2005) admite a existência de um *continuum* da violência e quando não há nenhum mecanismo que a impeça pode-se passar da pequena incivilidade ou de um ato de indisciplina a uma agressão mais grave. Fernández (2005) considera que existe uma interdependência, embora não seja direta, entre os problemas de indisciplina e os de violência, por isso é importante que a escola se preocupe com a elaboração de normas de conduta, com a construção da disciplina no ambiente escolar e com a organização do seu espaço. Em um ambiente que propicie um bom clima social, com normas claras, democraticamente⁶³ eleitas e assumidas por todos, espera-se que apareçam menos problemas de violência interpessoal.

Sendo assim, as normas interferem diretamente na qualidade dessas relações e uma de suas principais funções é “propiciar estrutura à integração social para reduzir a incerteza, a confusão e a ambiguidade. As normas pressupõem um código justo e são alteráveis conforme variam as circunstâncias, as negociações e as necessidades” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 110). Existe nessa proposição de Fernández, o pressuposto implícito de que em algumas situações o

⁶³ Segundo Kohlberg, citado por Vinha; Tognetta (2006, p. 46), “democracia” significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidade de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa. Quando o ambiente escolar é denominado como democrático, não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações os alunos não possuem condições (e nem deveriam) para decidir, como por exemplo, na escolha de professores, na determinação de horários, etc. O que se pretende com a utilização do conceito é evidenciar que neste ambiente estão sendo propiciadas para as crianças e jovens situações mais democráticas, estimulando a aprendizagem desse sistema.

aluno transgredir as normas e não desempenhar o seu papel como deveria por não saber o que se espera dele. Ele simplesmente desconhece as regras tácitas existentes e um momento histórico em que a nova ordem exige o conhecimento explícito e autoquestionador, conforme nos alertou Sennett (2004).

Um erro muito comum cometido pelos adultos que trabalham na escola é acreditar que as crianças e os jovens deveriam saber, por si só, como se comportar, que as normas não precisam ser anunciadas e só precisam ser socializadas no início do ano letivo. Outro equívoco é de que as mesmas não precisam ser elaboradas coletivamente, fugindo a um princípio básico para a sua validação, pois, para que elas sejam legitimadas devem ser propostas democraticamente e não impostas de forma unilateral. Aquino (2003) sugere que as normas façam parte do contrato pedagógico que deve ser estabelecido entre professor-aluno.

Um grupo passa por diferentes etapas progressivas no que se refere à validação e à tomada de consciência das normas (AQUINO, 2003): da *imposição* (não consciência do valor da norma) ao *consentimento* (o aluno faz a sua parte se professor fizer a dele – controle externo) e, por fim, a *autodisciplina* (os alunos sabem o que deve ser feito e fazem-no por vontade própria, encarando tais regras como parte de seu repertório pessoal e dispensando o professor da função de supervisão coletiva). Nas palavras de Sennett (2012, p. 24) “a pura e simples obediência vem em primeiro lugar no processo de desenvolvimento, e só mais tarde o poder de negociação”.

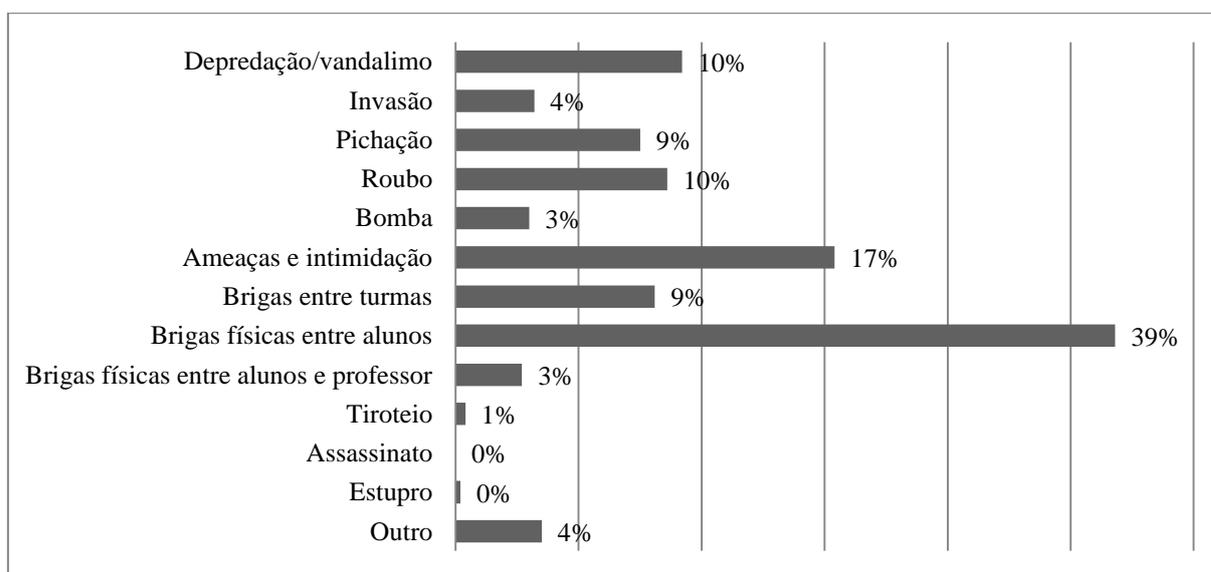
Tão importante quanto a construção das regras é estabelecer as consequências ou sanções que devem ser aplicadas quando as mesmas não forem cumpridas. “[...] as sanções não podem, jamais, ser tomadas como mecanismos de exclusão compulsória. Ao contrário, as ‘penalidades’ devem portar um caráter inclusivo e sempre de reparação ao andamento acordado pelo grupo-classe” (AQUINO, 2003, p. 75). As sanções devem ser decididas em conjunto, em assembleia de classe, respeitando o princípio da legalidade, com a supervisão e anuência do professor que possui preparo e autoridade para exercê-las. Devem ser respeitadas tanto quanto às normas e em nenhuma hipótese poderão ser aplicados castigos físicos ou maus-tratos psicológicos.

Um cuidado que deve ser tomado é o de não legitimar práticas autoritárias por trás de mecanismos aparentemente democráticos, atendendo as necessidades unilaterais do professor e da escola, tornando os alunos meros coadjuvantes do processo. O professor também não pode preocupar-se apenas em resolver “infrações menores” deixando de intervir em situações em que os princípios morais foram desrespeitados de fato.

Nosella (2011, p. 16) nos alerta, com aporte em seus estudos sobre Gramsci, que “se aos jovens foi negada a aprendizagem dos hábitos e habilidade intelectuais próprias da fase anterior, no Ensino Médio torna-se extremamente difícil recompor aquelas lacunas e assim o caminho para a autonomia e criatividade estará gravemente prejudicado”. Essa fase escolar na qual os estudantes encontram-se representa “o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar com base nas normas e regras aprendidas na educação infantil e fundamental” (Ibid., p. 17). Por isso é que na pré-puberdade, fase em que a personalidade da criança ainda encontra-se em formação, é mais fácil construir os hábitos de ordem, disciplina e trabalho. Já, na puberdade, toda intervenção se torna odiosa, tirânica e insuportável. É justamente neste período em que os pais e professores se dão conta da importância disciplinar, recorrendo à violência quando já é completamente inútil.

4.1.5.1 Situações de violência que já presenciaram ou sofreram

Gráfico 8 — Situações de violências que já presenciaram na escola



Fonte: Pesquisa de campo.

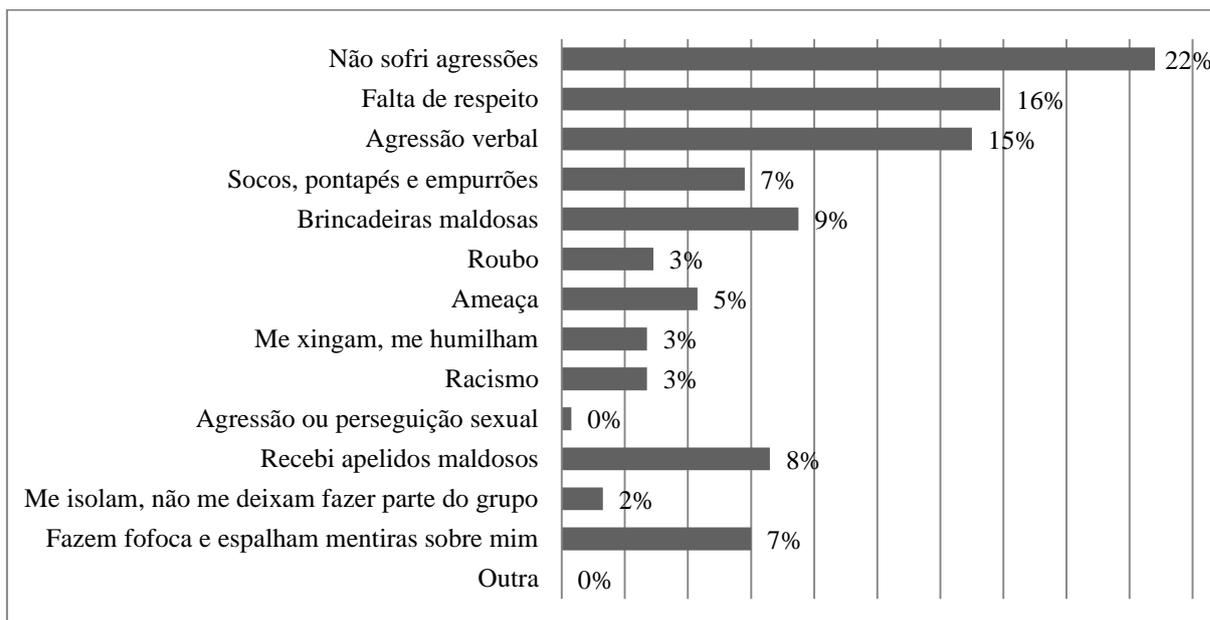
A agressão física entre alunos foi a situação de violência presenciada com mais frequência na escola pelos alunos (30%), seguida de ameaças e intimidações (17%),

depredação e vandalismo (10%), roubo (10%), brigas entre turmas (9%), pichação (9%), invasão (4%), brigas entre professor e aluno (3%), bomba (3%), tiroteio (1%) e outras situações relacionadas à agressão verbal (4%).

A frequência com que as brigas ocorrem na escola, sugere que as mesmas tornaram-se acontecimentos corriqueiros, utilizadas como mecanismos de resolução de conflitos, banalizando a violência e a legitimando. Resultado da incapacidade da instituição escolar de propor mecanismos que a impeça, pois os profissionais que nela atuam não estão preparados para desenvolver um trabalho preventivo que possibilite perceber as dinâmicas da violência, detectar as possíveis incompatibilidades entre os alunos e se antecipar aos confrontos. Na maioria das vezes, eles somente têm ciência de muitos acontecimentos violentos envolvendo alunos depois que já ocorreram.

Os conflitos que ocorrem nas relações interpessoais sempre estarão presentes na escola e não devem ser encarados como ocorrências antinaturais e atípicas. “O irreal é crer que raramente surgirão ou gastar grande energia para tentar evitá-los. É necessário compreender com tranquilidade que essas desavenças sempre existirão e fazem parte das relações humanas, deixando de acreditar que harmonia signifique ausência de conflitos” (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 49). Portanto, qualquer projeto de intervenção que seja empreendido pelo coletivo escolar para o enfrentamento dos problemas relacionados à violência, deve ser reinaugurado ano a ano sem cessar, bem como devem ser pensados e destinados espaços e mecanismos para que os conflitos possam ser vivenciados e se possível solucionados.

Gráfico 9 — Tipos de agressões que já sofreram na escola



Fonte: Pesquisa de campo.

A pesquisa mostra que 22% dos jovens nunca sofreram agressões na escola, enquanto 78% disseram já ter sofrido algum tipo de agressão. As agressões citadas com mais frequência foram: falta de respeito (16%), agressão verbal (15%), brincadeiras maldosas (9%), apelidos maldosos (8%), fazem fofoca e espalham mentiras sobre mim (7%), socos, pontapés e empurrões (7%). Muitas das ações citadas como agressões sofridas comprovam a existência do *bullying*. Esta evidência ficou reforçada quando os estudantes informaram a frequência com que as situações de violência ocorreram ao responderem a pergunta “Quantas vezes já aconteceram situações de violência com você?” Temos os seguintes resultados: 1 ou 2 vezes 27%, de 2 a 5 vezes 8%, de 5 a 10 vezes 2%, mais de 10 vezes 2%, mais de 20 vezes 3% e nenhuma vez 58%. Infelizmente, o instrumento de pesquisa não nos permitiu levantar, separadamente, qual foi a frequência com que cada tipo de agressão sofrida ocorreu.

Além de não se antecipar aos confrontos, a escola não ensina aos alunos como eles podem se defender de possíveis ataques; não ensina tolerância, direitos e deveres, nem como conviver com as diferenças e vivenciar o respeito mútuo. Na visão de Abramovay e Rua (2004), a escola que reconhece que há comportamentos violentos no seu ambiente e se reporta a eles, pode estar mais preparada para admitir programas preventivos e de controle e autoavaliações sobre suas práticas do que uma escola que negue, pelo não-reconhecimento, possuir problemas relacionados a violências.

Para a pergunta aberta: “Na sua opinião por que os alunos praticam atos de violência na escola?”, 29% dos entrevistados responderam que a violência praticada pelos alunos é uma maneira que eles encontram para se sentirem melhores que os outros, para intimidar/amedrontar/mostrar quem manda e tem poder, para aparecer/serem populares/chamar atenção, demonstrar que são fortões/machos. O segundo conjunto de respostas mais citadas foram: eles tem problemas em casa/ “desestrutura familiar”, não recebem atenção/educação em casa, são mal-educados porque os pais não colocam limites, sofrem/presenciam agressões em casa, falta dos pais no dia a dia (22%); não respeitam os outros, implicam com quem é diferente/intolerância (7%); porque são provocados/provocações, irritados pelos outros, sentem raiva (6%); por motivos fúteis: fofocas, jogos, ciúmes, namoro, desentendimentos, esbarrões, não vai com a cara do outro (6%); porque são revoltados (5%); porque são influenciados/incentivo dos amigos, más companhias (4%); porque são burros, retardados, ignorantes, otários, vagabundos, idiotas (4%); para se vingar e descontar a raiva (4%); porque são excluídos de alguma maneira/sofrem preconceito, são humilhados/sofrem agressões ou sofreram algum trauma (3%); porque falta punição/impunidade, acham que podem fazer o que querem na escola (3%); por falta de vergonha, falta do que fazer (3%). Outras respostas citadas somaram 4%⁶⁴.

A grande gama de respostas dadas a essa questão demonstra o grau de complexidade do problema e reforça o consenso existente a respeito da multicausalidade das violências que ocorrem na escola.

Já foram formuladas várias hipóteses que procuram explicar a causa das violências na escola e o que ela pode estar revelando. Uma constatação recorrente é a de que “a violência, pelo menos em parte, origina-se da configuração de um conflito, cujo centro é o julgamento escolar” (PERALVA, 1997a, p 22). A “quebra de promessas” da escola (CANÁRIO, 2005; 2008) que já não representa mais uma garantia de ascensão social para as crianças e os jovens das classes populares, somada à crise de autoridade do professor e ausência de relações interpessoais baseadas no respeito (SENNETT, 2001). Outra hipótese, apresentada por Peralva (1997a, p 22), sugere que a violência “deriva em parte da incapacidade atual da escola em fundar um modelo de ordem, operacional e compatível com o conjunto de mudanças históricas que sobre ela incidiram no curso dos últimos anos”.

Schilling (2010, 16) acredita que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação, há escolas que

⁶⁴ Porque são carentes, querem chamar atenção, são inseguros, vândalos, revoltados, indisciplinados, por prazer, gostam de bagunça, são invejosos, maldosos, não têm caráter, por causa de álcool e drogas.

parecem prisões. E, “nas prisões, há rebeliões”. Embora ela acredite que o contrário também pode ocorrer:

Há muitos exemplos que mostram que, quando a escola assume o seu objetivo, o da educação como um direito de todos, a violência se esvai. Passa a ser uma escola respeitada, vista como um bem comum, como um bem público a ser defendido. O instrumento para a transformação da escola em uma escola não violenta é o trabalho com o conhecimento, a gestão democrática, o trabalho em conjunto escola-bairro (SCHILLING, 2010, p. 16-17).

Dubet (2003; 2004; 2008) considera que as violências que se manifestam no ambiente escolar são um sintoma da “exclusão na escola” e o modelo meritocrático adotado pelo sistema educacional – que legitima as desigualdades sociais – está na base do problema. Quando os alunos fracassam, não são vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu fracasso, a partir daí, o aluno tende a perder a autoestima e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violento, reagindo contra a violência da escola, o que não passa, portanto, de uma reprodução conformista da violência sofrida por eles próprios. Outra lógica e significações, destaca o autor, possuem as violências que adentram na escola provenientes das desordens e das crises sociais, como por exemplo, as gangues, os roubos e o tráfico de drogas. Nesse sentido, a escola passa a ser ameaçada pela exclusão social. Outra causa apontada por Dubet (1998) é a desinstitucionalização⁶⁵ da escola.

Num contexto de mutação generalizada das instâncias de socialização normativa, a escola partilha de um fenômeno geral denominado de “desinstitucionalização” (DUBET, 1998) e a violência que se manifesta na escola seria resultado desse processo em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de “fabricar” indivíduos e personalidades e inseri-los numa determinada ordem social. O que não significa dizer que a escola não seja mais uma instituição, “porque a desinstitucionalização é progressiva e segue dois eixos: o primeiro é diacrônico, indo da escola elementar à universidade e o segundo é social, indo dos grupos mais favorecidos aos menos favorecidos” (DUBET, 1998, p. 28). Pode-se aventar ainda que “as classes médias são socializadas na escola, as classes populares resistem ou se calam, enquanto alguns ainda percebem a escola como uma ameaça” (Ibid., p. 33).

Uma das faces mais significativas deste processo é a diminuição do controle adulto sobre a situação educativa e até mesmo a dificuldade dos professores em estabelecer relações

⁶⁵ País (2003) possui uma opinião divergente das proposições de Dubet e acha que é mais apropriado falar em reinstitucionalização permanente das instituições, não porque as instituições estejam propensas à crise e em vias de extinção, mas pelo fato de serem vias de mudança social e encontrarem-se em uma permanente reconstrução.

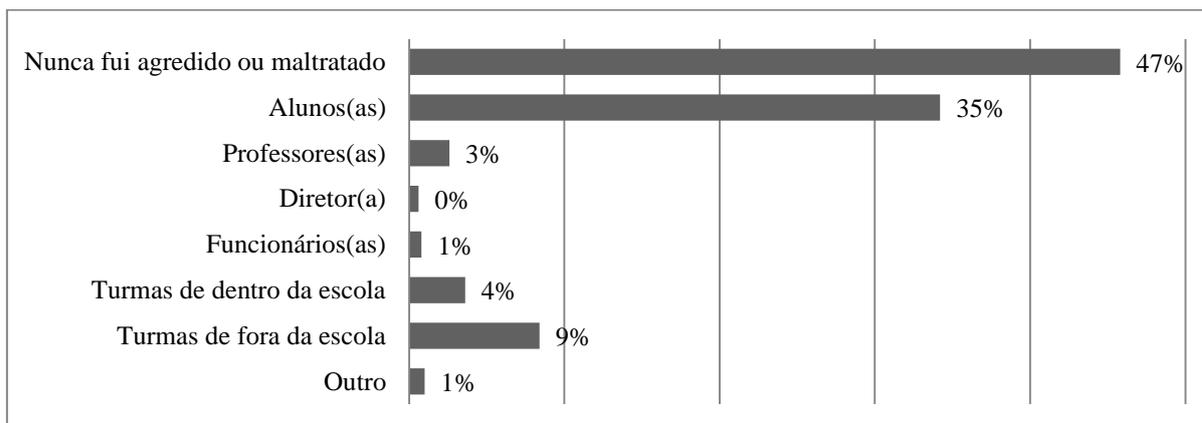
com seus alunos, evidenciado na perda da autoridade docente, conforme análise realizada por Sennett (2001), apresentada em nosso referencial teórico.

A relação intergeracional de cunho socializador que deveria existir entre professor e aluno encontra-se ausente, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cuja principal preocupação dos professores especialistas é trabalhar os conteúdos curriculares, enquanto as questões relacionais são deixadas num segundo plano.

Nesse quadro de esgotamento do “programa institucional”, o sujeito na modernidade torna-se “o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios” (DUBET, 2003, p. 40).

Essa nova ordem, centrada no indivíduo, fez emergir novos mecanismos de regulação das práticas e, se antes o sujeito se subordinava a regras de comportamentos que lhe eram exteriores e provinham das instituições sociais, atualmente ele se orienta cada vez mais por escolhas individuais, a partir de uma vasta gama de possibilidades. Sozinhos e sob a influência de seus próprios padrões de interação e sociabilidade, os jovens dificilmente conseguem superá-los e passam a construir seus comportamentos com base nos modelos de seus próprios pares, sem confrontá-los com outros modelos possíveis. Não ocorre a troca de papéis, o professor não se coloca no papel do aluno e vice-versa, dessa forma, a relação e interação intergeracionais acabam não acontecendo.

A autonomia que é concedida aos alunos torna-se uma sobrecarga e ao invés desenvolver a solidariedade, conforme propõe Sennett (2004), torna-se autodestrutiva diante de suas fragilidades e inseguranças. Devido a isso, parte dos jovens-adolescentes acaba empreendendo um tipo de gestão individual e particular de seus conflitos e do seu próprio medo através do recurso da violência.

Gráfico 10 — Por quem já foram agredidos

Fonte: Pesquisa de campo.

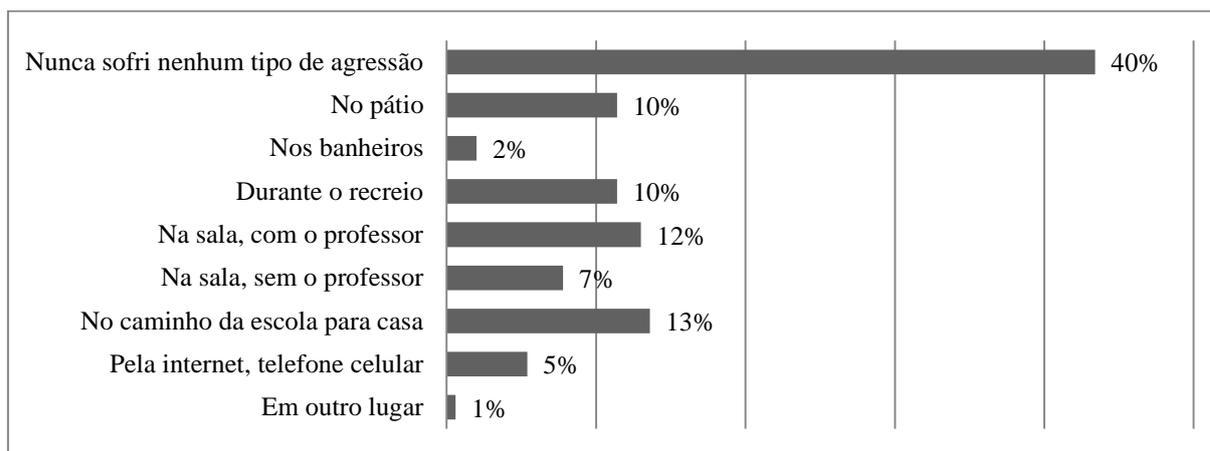
Os dados revelaram que 47% dos alunos nunca foram agredidos e aqueles que assinalaram outras opções disseram que foram agredidos por sujeitos como: alunos(as) 35%, professor(a) 3%, diretor(a) 0% (embora tenham sido citados 3 casos), funcionário(a) 1%, turmas de dentro da escola 4%, turmas de fora da escola 9%, outro (conhecido do bairro) 1%.

Quando foram questionados se já haviam sofrido algum tipo de violência por parte de quem trabalha na escola, 9% dos alunos responderam que sim e que, na maioria das vezes, tal ação foi praticada pelo professor, seguida da equipe pedagógica e funcionários da escola. As agressões, em sua maioria, foram verbais e em alguns casos houve abuso de autoridade. Já ocorreram também humilhações em público, desrespeito à privacidade, calúnia, ameaça, injustiça, discriminação e xingamentos. Um dos jovens relatou ainda que é discriminado e humilhado porque pega leite de um programa social e, às vezes, tratam os alunos como se a escola fosse uma delegacia.

Dos alunos que já sofreram algum tipo de violência por parte de quem trabalha na escola, 56% afirmaram que o agressor foi o professor, 23% foram agredidos por diretores ou pedagogos e 21% por outros funcionários da escola. Em termos numéricos, esses percentuais não são, aparentemente, tão expressivos. O que nos leva aos seguintes questionamentos: será que a violência praticada, principalmente pelos professores, foi tão incorporada e vem sendo sublimada pelos alunos a ponto deles não acharem que isso é uma violência? Será que existem outras formas de violência, não citadas, que eles consideram ser inerentes ao papel do professor e ele estaria “autorizado” a agir dessa forma e os alunos não as consideram como práticas autoritárias? Ou então, podemos hipotetizar que essa forma de violência não ocorra realmente com tanta frequência nas escolas amostradas pela pesquisa.

Conversando com alguns pedagogos, foi possível perceber que eles já presenciaram situações de violência cometidas por parte de quem trabalha na escola. Mas as “denúncias” apareceram como comentários velados, como se fosse um indicativo de como as coisas realmente funcionam nesse ambiente. O que mais incomoda de fato, na visão deles, é o abuso de autoridade praticado por diretores, vice-diretores e alguns professores, que para manter a ordem e a disciplina na escola e em sala de aula, utilizam-se de práticas abusivas e autoritárias. Houve um relato de que um diretor, de uma das escolas que compuseram a amostra da pesquisa, estaria abusando sexualmente – de forma consentida – e com frequência, de alunas que estudam no noturno. Oferecendo, como forma de pagamento, pequenos presentes, passeios ao shopping e lanches.

Gráfico 11 — Lugares da escola em que já sofreram agressões



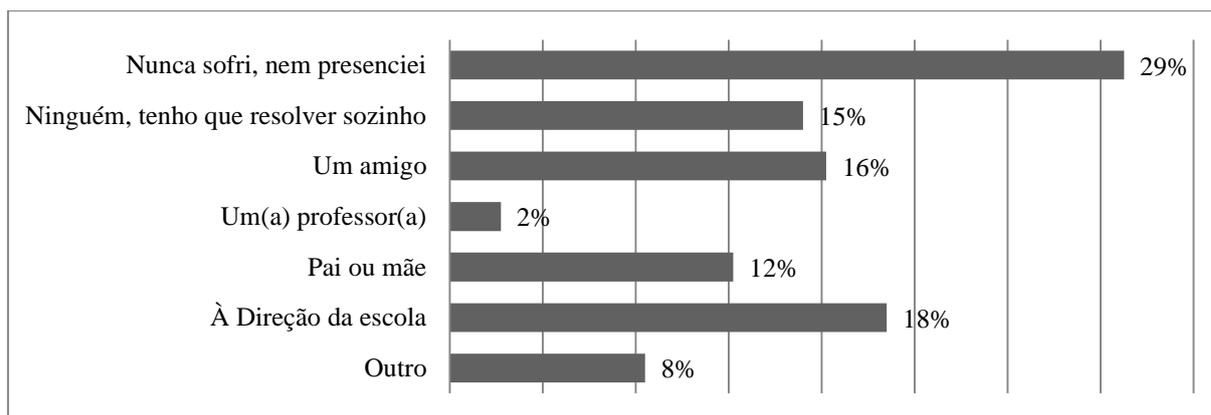
Fonte: Pesquisa de campo.

A violência pode acontecer em qualquer lugar, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, mas o que chama realmente a atenção são as agressões que ocorrem em sala de aula com ou sem a presença do professor e foram citadas por 19% dos alunos, seguido por: no caminho da escola para casa (13%), no pátio (10%), no recreio (10%), pela internet (5%), nos banheiros (2%) e em outros lugares, como, por exemplo, em festas e shopping (1%). Os alunos que afirmaram nunca ter sofrido nenhum tipo de agressão somaram 40%.

A maioria dos casos de violência ocorrem no espaço sala de aula com ou sem a presença do professor, sendo que o professor é a última pessoa a quem o aluno costuma recorrer quando sofre ou presencia esse tipo de situação. Essa atitude indica tanto a omissão

dos educadores no que tange às intervenções pontuais nos conflitos que presenciam quanto denotam que as condições de trabalho e de preparo técnico dos professores da escola pública não são condizentes com a complexa e desafiadora tarefa de educar os mais jovens.

Gráfico 12 — A quem recorrem quando sofrem ou presenciam uma cena de violência



Fonte: Pesquisa de campo.

Quando sofrem ou presenciam uma cena de violência 18% dos alunos afirmaram que costumam recorrer à direção da escola; 16% buscam ajuda junto a um amigo; 15% tentam resolver sozinhos; 12% solicitam ajuda ao pai ou à mãe; 8% recorrem a outros agentes (polícia, namorado, depende da situação) e apenas 2% afirmaram recorrer a um (a) professor (a). 29% afirmaram nunca ter sofrido nem presenciado nenhum tipo de agressão.

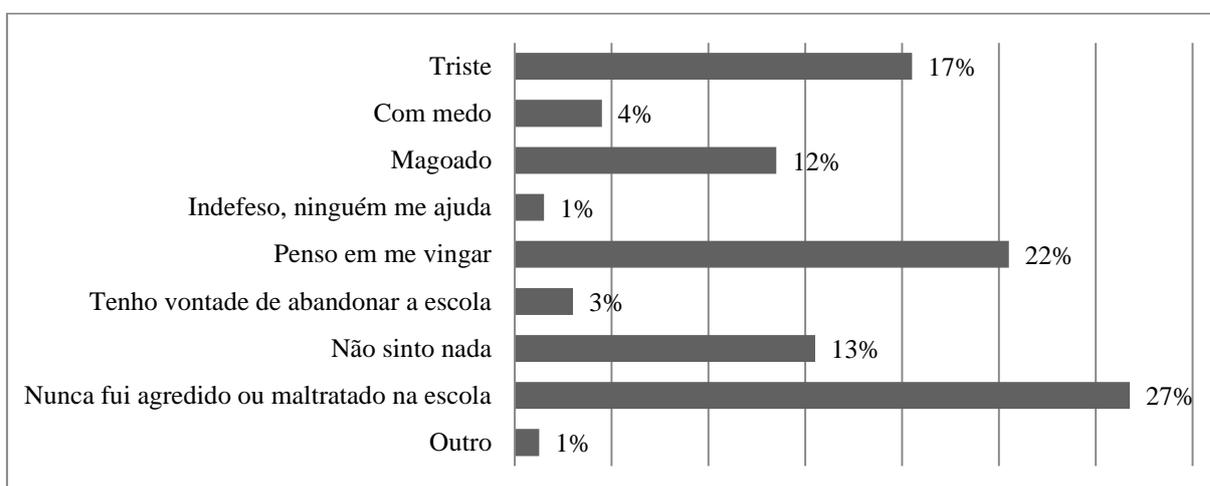
Chama a atenção, mais uma vez, nesses dados, o fato de que o professor é o último agente a quem os alunos recorrem quando sofrem ou presenciam alguma situação de violência. Essa constatação, somada ao fato de que para a maioria deles a falta de professor não é considerada uma violência, sugere que esse profissional, enquanto figura de autoridade, vem, cada vez mais, perdendo sua importância na vida dos jovens estudantes. Quando afirmam que recorrem à direção, na verdade estão se reportando ao pedagogo da escola, uma vez que o trabalho do diretor, regra geral, está mais restrito às questões administrativas do que às pedagógicas.

Talvez, seja por esse motivo que ao tentar resolver sozinhos o problema ou então ao recorrer a um amigo ou grupo de amigos, uma das poucas opções que restam aos jovens é a vingança, tornando-se a briga uma alternativa que ele encontra para resolver os conflitos.

Um total de 84% dos alunos afirmaram que “nunca” sentiram medo de vir para escola, 15% sentem medo “às vezes” e 1% sente medo “quase todos os dias”.

Quando questionados se fazem alguma coisa para se proteger das agressões, 60% dos alunos afirmaram que sim e 40% não. Dos alunos que afirmaram fazer alguma coisa para se proteger das agressões que ocorrem na escola, 42% evitam ter contato com alguns alunos, 31% não levam objetos de valor para a escola, 19% evitam ficar em alguns lugares da escola, 3% afirmaram que carregam estilete ou canivete, 1% carregam arma de fogo e 3% adotam outras medidas que não foram elencadas.

Gráfico 13 — Como se sentem ao serem agredidos ou maltratados



Fonte: Pesquisa de campo.

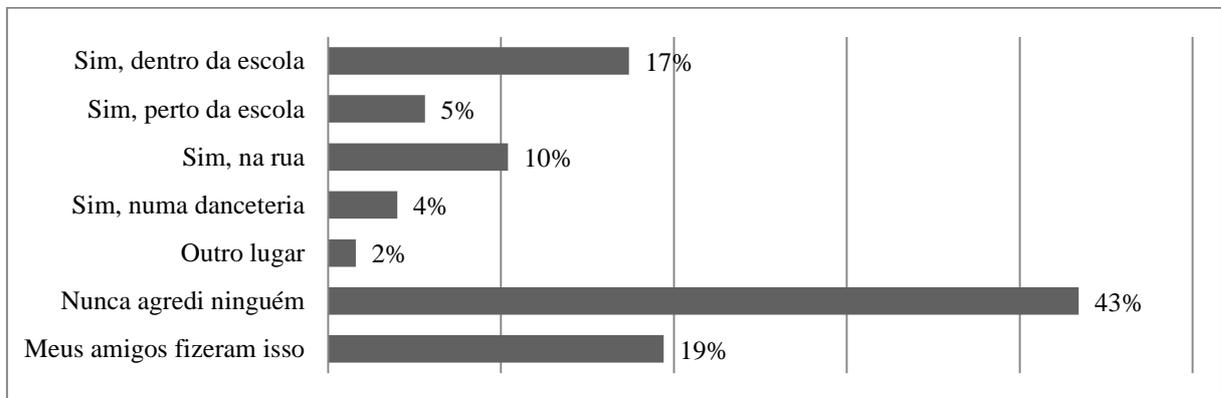
Um percentual de 22% dos alunos afirmaram que pensam em se vingar quando são agredidos por alguém. Outros disseram ficar tristes (17%) ou magoados (12%), com medo (4%), sentem vontade de abandonar a escola (3%), indefesos (1%). Ainda, 13% dos alunos afirmaram não sentir nada, 1% assinalou a opção outro (irritado, dou risada, sinto raiva, humilho com as minhas notas) e 27% afirmaram que nunca foram agredidos ou maltratados na escola.

O que se observa é que as situações de violência produzem uma gama de sentimentos negativos no sujeito (tristeza, mágoa, medo, insegurança), que podem gerar novas agressões ou afetar a autoestima da vítima, e o principal desses sentimentos é a vingança, que traz em seu bojo o desejo de fazer com que o outro passe ou sinta o mesmo que ela sentiu. Dessa

forma, a vingança é usada para resolver os problemas pessoais, como se fosse uma lei silenciosa, cujo resultado mais concreto é gerar mais violência.

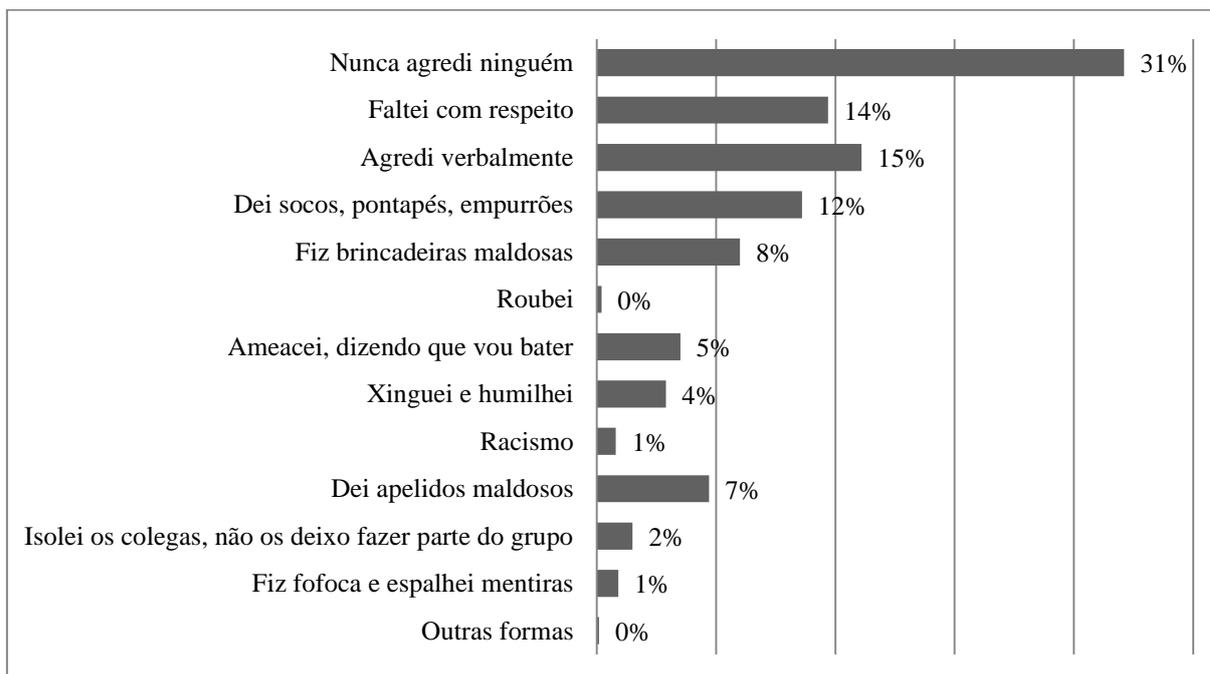
4.1.5.2 Situações de violência que já praticaram

Gráfico 14 — Neste ano, você e/ou seus(s) amigos (as) agrediram física ou verbalmente alguém?



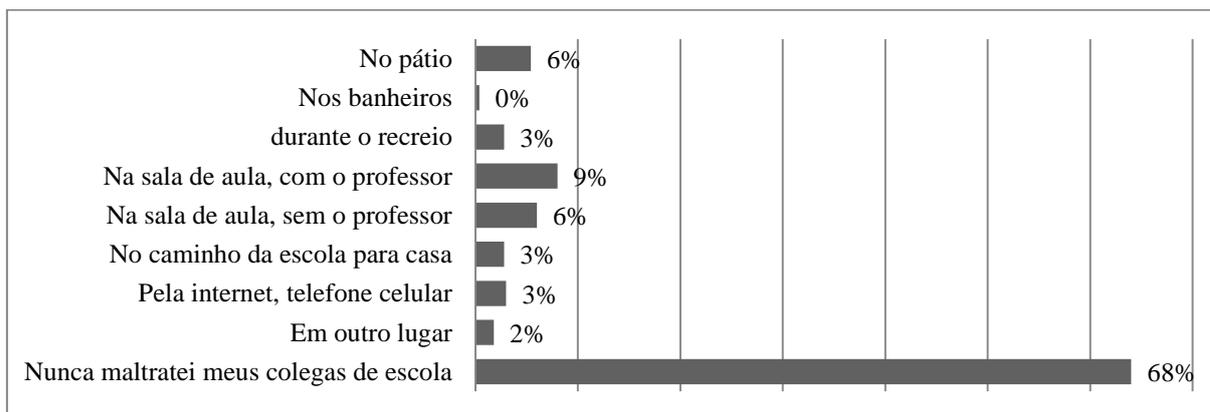
Fonte: Pesquisa de campo.

Dos alunos que responderam ao questionário 43% afirmaram nunca ter agredido ninguém, mas ressaltaram que os seus amigos já o fizeram (19%). Os que admitem ter agredido alguém física ou verbalmente, fizeram isso com mais frequência “dentro da escola” (17%); “na rua” (10%); “perto da escola” (5%); “numa danceteria” (4%); em “outro lugar” (2%). Os dados indicam que a maioria das agressões que os estudantes admitem ter praticado, ocorreram dentro da escola.

Gráfico 15 — Agressões praticadas

Fonte: Pesquisa de campo.

Os que nunca agrediram ninguém somam 31% e os que admitiram já ter agredido alguém expressaram que o fizeram através das seguintes ações: agredi verbalmente (15%), faltei com respeito (14%), dei socos, pontapés e empurrões (12%), fiz brincadeiras maldosas (8%), dei apelidos maldosos (7%), ameacei, dizendo que vou bater (5%), xinguei e humilhei (4%), isolei os colegas, não os deixo fazer parte do grupo (2%), racismo (1%), fiz fofoca e espalhei mentiras (1%), roubei (0%), outras formas (0%). Muitas das ações citadas evidenciam a prática do *bullying* entre os alunos. Vale ressaltar que em nenhum momento a palavra *bullying* foi mencionada no questionário.

Gráfico 16 — Locais onde praticaram agressões

Fonte: Pesquisa de campo.

Um percentual de 68% dos jovens afirmaram nunca ter maltratado nenhum colega de escola. Dos estudantes que admitiram ter cometido algum tipo de agressão contra um colega, 15% deles o fizeram em sala de aula, com ou sem a presença do professor, 6% no pátio, 3% durante o recreio, 3% no caminho da escola para casa, 3% pela internet ou telefone celular, 2% em outro lugar (terminal de ônibus e na rua) e 0% no banheiro (citado por apenas 2 alunos). No momento em que foram solicitados a informar o local onde cometeram as agressões de forma materializada (gráfico 16), os alunos, aparentemente, repensaram a resposta que haviam dado à pergunta anterior (gráfico 15).

Sintetizando, pudemos verificar nessa etapa da pesquisa, que a escola pública na cidade de Ponta Grossa – PR é frequentada predominantemente por alunos que se autodeclararam brancos, 95% deles com idades entre 14 e 18 anos, pertencentes, em sua maioria, a um arranjo doméstico de “família nuclear”, oriundos da classe popular, com renda entre 0 a 4 salários mínimos e que possuem escolaridade igual ou superior a de seus pais. Acreditam que as melhores coisas de ser jovem é não ter muitas responsabilidades e compromissos e as piores, assumir responsabilidades, obedecer a regras, estudar e cumprir com as obrigações inerentes ao papel do aluno. Usufruem parte significativa do tempo livre de forma ociosa e solitária, assistindo à televisão, ouvindo música, navegando na internet. Depositam na escola a esperança de um futuro melhor e reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, a escola também é vista como um espaço e tempo importantes de sociabilidade.

As três formas mais recorrentes de violência que os sujeitos *presenciaram* foram agressões físicas entre alunos, ameaças/intimidações e vandalismo; *sofreram* falta de respeito,

agressões verbais e brincadeiras maldosas; *praticaram* agressões verbais; falta de respeito e agressões físicas.

O principal cenário da violência escolar na percepção dos jovens-adolescentes que participaram da pesquisa é a sala de aula, com ou sem a presença do professor, sendo que o professor é a última pessoa a quem o aluno costuma recorrer quando sofre ou presencia situações de violência, o que sugere, portanto, que podem ser as dinâmicas do espaço sala de aula que gestam grande parte das violências que se manifestam na escola.

4.2 DOS GRUPOS FOCALIS: A VOZ COLETIVA DOS JOVENS

As discussões realizadas nos grupos focais seguiram um roteiro, planejado previamente, que contemplou as categorias centrais abordadas pelo questionário que foi aplicado na 1ª etapa da pesquisa: o significado de “ser jovem-adolescente”, a visão sobre a escola e as violências na escola. Questões estas atreladas aos objetivos do estudo. Para Gatti (2012), tais objetivos devem ser os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes.

Portanto, a apresentação dos dados obtidos através desse instrumento de pesquisa será feita agrupando-se opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo o significado das falas e de outras expressões registradas nas discussões relativas às categorias centrais da pesquisa. “O foco dessas análises são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos” (GATTI, 2012, p. 43).

4.2.1 O Significado de “Ser Jovem-Adolescente”

A adolescência foi definida pelos jovens que participaram dos grupos focais como uma fase de descobertas, na qual os pais começam a lhes dar mais liberdade e as responsabilidades começam a aumentar:

Quando a gente é criança, o pai e a mãe não deixam a gente sair, é tudo regulado, mas a partir da adolescência eles liberam um pouco mais, deixam a gente sair quando a gente quer, em determinados horários, passamos a ter um pouco mais de responsabilidades (Rafaela – Grupo Focal 1).

A gente acaba conhecendo um mundo novo, começa a pensar diferente, começa a ter ética, começa a pensar antes de fazer as coisas e a perceber que toda ação tem uma consequência (Taysa – Grupo Focal 1).

Eles sentem que deixar de ser criança e “descobrir um mundo novo” implica em assumir novas responsabilidades e responder pelas escolhas feitas, uma vez que começam a se afastar do olhar vigilante e do controle absoluto dos adultos e passam a desenvolver mais autonomia ao tomar as suas próprias decisões. Se durante a infância o processo de socialização tem nos pais o seu principal agente e esses atuam como mediadores entre a esfera social mais ampla e os filhos, na juventude, esse papel dos pais diminui consideravelmente e outras referências, que não apenas a dos adultos, passam a organizar as experiências juvenis.

Tal processo é natural nessa fase e corrobora com o que acredita Sennett (2004, p. 126), para o qual o domínio dos pais sobre os filhos é temporário e serve para disciplinar sua educação, “todavia, seu poder não se estende a sua liberdade quando eles atingem [...] os anos de juízo. O império do pai então cessa, e a partir daí é possível que ele não disponha da liberdade de seu filho mais do que dispõe da liberdade de qualquer outro homem”.

Ao falar sobre namoro, alguns jovens relataram que esse é um assunto difícil de ser administrado junto à família nessa fase da vida, devido à pouca idade que alguns possuem: *na minha casa meu tio não aceita o meu namoro (minha mãe já faleceu e ele têm a minha guarda), ele acha que eu sou muito nova (tenho 14 anos, namoro desde os 12 anos)* (Elaine – Grupo Focal 2). Já para a maioria deles, parece que o assunto namoro é encarado com certa tranquilidade, uma vez que os pais não os proíbem de namorar. Embora apenas três deles afirmassem estar namorando no momento.

A ideia de que “tudo pode” e precisa ser feito agora, também foi expressa por alguns deles e traz implícito nesse discurso um tom de irresponsabilidade, o que, de certo modo, confronta com a ideia acima esboçada de que eles associam a juventude ao aumento das responsabilidades:

[...] eu que penso que vou fazer tudo o que eu quiser por que eu sei que quando eu envelhecer eu não vou poder fazer muitas coisas (Eduardo – Grupo Focal 1).

É melhor curtir enquanto está novo do que depois que ficar velho, porque daí não dá para fazer nada (Tayza – Grupo Focal 1).

[...] depois que fica adulto tem família, filhos, trabalha mais. Preciso curtir hoje, porque depois que fica adulto tem que sair e levar a família toda (Ademir – Grupo Focal 1).

Os valores mudam e meus valores de hoje são de fazer o que eu quiser, daqui há uns 10 anos se eu for fazer algumas coisas eu vou ter muito mais responsabilidades [...] hoje eu até tenho responsabilidades, mas como ainda sou de menor, não preciso levar as coisas tão a sério (Eduardo – Grupo Focal 1).

Tem coisa que a gente não faz hoje e mais tarde pode se arrepender. Ficar só estudando e não aproveitar a vida é uma delas [...] tem que aproveitar o dia de hoje, porque ninguém sabe o que vai acontecer no dia de amanhã (Tayza - Grupo Focal 1).

Essa visão a respeito de como eles encaram essa fase da vida, reforça o que já havíamos constatado na análise dos dados obtidos através do instrumento questionário, quando eles associam as melhores coisas de ser jovem à irresponsabilidade parcial pelos seus atos, inerente à fase em que estão vivendo, associada a uma urgência em viver, “curtir a vida” e usufruir do capital energético que possuem, como se apenas o tempo presente importasse.

Segundo Dayrell (2007, p. 1112),

a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão de tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre o qual é possível concentrar atenção.

Há também os que afirmaram que essa fase está sendo chata: *eu sempre gostei de brincar e agora não posso mais*. O que demonstra que crescer também tem seus aspectos negativos e, muitas vezes, implica em perdas afetivas.

Para Lucas (Grupo Focal 2), a grande preocupação era que logo teria que começar a trabalhar e o fator trabalho foi apontado, não apenas por ele, como um complicador nessa fase. Os alunos que já ingressaram no mundo do trabalho disseram que é muito difícil conciliar trabalho, estudo, namoro e família. Por outro lado, admitem que depois que começaram a trabalhar, passaram a assumir mais responsabilidades e não precisam depender tanto da família financeiramente.

Os jovens sentem as mudanças que estão ocorrendo na relação que mantêm com a família e mais uma vez as perdas afetivas se evidenciam:

Quando a gente é criança o pai e a mãe estão perto o dia todo, ficam cuidando, agora que eu cresci parece que eles me esqueceram (Amanda – Grupo Focal 2).

Quando eu era criança, não recebia muita atenção e agora meus pais estão muito em cima, me falando o que tenho que fazer (Paola - Grupo Focal 2).

A gente quer sair, quer se divertir, mas isso é controlado eles ficam dando conselhos (Karolin – Grupo Focal 2).

Comentaram também a respeito do tipo de diálogo (ou da ausência dele) que mantêm com os seus pais e muitos confessaram que costumam se “abrir” mais com os amigos do que com os familiares:

Eu gosto de falar bastante e na minha casa não têm quem me escute eu não sou muito de conversar com a minha mãe [...]. Eu nunca fui de sentar e conversar com ela. Falo as coisas para a minha amiga e não falo para a minha mãe. Quando eu saio, por exemplo, eu não vou chegar e falar: olha mãe eu fiz tal coisa [...]. Uma das melhores coisas da adolescência é ter amigos. Porque geralmente o amigo entende a gente (Amanda – Grupo Focal 2).

Os jovens evitam ter conversas em família, que entre amigos ocorrem com a maior naturalidade, porque em muitas situações admitem sentir vergonha de falar a respeito de certos assuntos com o pai e a mãe, já com os amigos, as conversas “rolam” de forma mais espontânea, principalmente quando falam a respeito da sexualidade. Somado ao fato de que os pais nem sempre estão abertos ao diálogo com os filhos dessa faixa etária por sentirem-se distantes da cultura juvenil.

Os amigos de grupo, na visão de Pais (2003, p. 115) constituem para os jovens o “espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação a outros” e sua importância “pode ser vista em função da socialização ‘secundária’ que é desenvolvida no domínio da convivialidade animada por esses grupos e que, por isso mesmo, ocorreria nos vazios de sociabilidade deixados por outras instituições, como a família e a escola” (Ibid., p. 111). Uma das funções essenciais do grupo de amigo nessa perspectiva é:

não tanto a de desafiar os valores da família ou das gerações mais velhas, mas assegurar aos jovens uma proteção aos assaltos socializantes a que estão sujeitos. O tempo coletivo de que os jovens desfrutam, em grupo, é sentido como um tempo mais apropriado que qualquer outro à realização dos seus desejos e interesses de marca especificamente mais juvenil (PAIS, 2003, p. 115).

Entre seus pares, os jovens-adolescentes encontram um espaço para expressar emoções, sentimentos, dúvidas e ansiedades e é com eles que aprendem formas de condutas adequadas a sua idade, a seu gênero e a sua condição social (COLEMAN, 1979).

Alguns alunos do grupo focal 1 admitiram que, às vezes, orientam-se mais pelo conselho dado pelos amigos do que aquele dado pelos próprios pais, mas concordaram que

existem amigos que podem influenciar de maneira positiva e outros não. Comportamento parecido afirmaram adotar os jovens do Grupo Focal 2, como é possível observar na sequência de falas abaixo:

Elaine - *Para os amigos a gente se abre, mas para pai e mãe a gente fica com medo.*

Karolin - *Tem certas coisas que eu não conto também.*

Paola - *Eu também não.*

Lucas - *Eu conto.*

Karolin - *Para os homens é bem mais fácil, porque o homem não é tão controlado pelos pais como é a mulher.*

Elaine - *Existe muita diferença entre o que se cobra para as meninas e os meninos. Os meninos tem mais liberdade do que as meninas.*

Paola - *Os pais têm medo que a filha mulher engravide.*

Nos excertos acima também pudemos constatar as relações de gênero e por ser a família a primeira instância socializadora de meninos e meninas, os estereótipos sexuais considerados adequados pelos pais são repassados aos filhos que vão sendo educados a desenvolver papéis sexuais diferentes, reforçando as desigualdades “naturais” entre os sexos (AUAD, 2006). Desse modo, aos meninos é dada mais liberdade do que às meninas e muitos sentimentos como a sensibilidade, a paciência, são bloqueados nos meninos enquanto as meninas são educadas para serem passivas e caseiras, adotando um comportamento mais frágil.

4.2.2 O Olhar dos Alunos sobre a Escola

Em ambos os grupos focais, os alunos afirmaram gostar da escola, mas como vimos anteriormente, ao analisar essa mesma questão, esse gostar está mais afeto ao que a escola representa em termos de espaço de socialização e importante meio de sociabilidade, do que a qualidade do ensino que é oferecido. Nas representações que os mesmos possuem a respeito de uma boa escola, a escola de qualidade é a particular:

[...] quem estuda em escola particular e o pai tem dinheiro, recebe um ensino diferente do nosso na escola pública [...] Dá para ver no resultado das avaliações, quem estuda em escola particular tem um desempenho melhor. Mas é porque eles têm condições de pagar, tem materiais muito melhores que os nossos e os professores são melhores e ensinam direito os alunos. O aluno pode até ser empenhado na escola pública, mas o ensino é diferente e o aluno da escola particular sempre vai se dar melhor [...] Na escola pública o ensino oferecido é de menor qualidade (Eduardo – Grupo Focal 1).

Opinião compartilhada por Rafaela (Grupo Focal – 1): *na escola particular, no começo do ano, não falta professor. Aqui sempre falta e em algumas disciplinas a gente só vai ter professor lá na metade do ano.*

A falta de professores foi o problema mais citado, nos dois grupos focais. No grupo focal 2, os alunos citaram também a infraestrutura da escola e a inexistência de regras como um fator negativo, grande parte da discussão se ateve na avaliação dos gestores da escola, como podemos verificar no diálogo dos alunos do Grupo Focal 2:

Amanda – *Estudar aqui é bom, mas esse último diretor não colocou ordem nenhuma na escola, antes o uso do uniforme era obrigatório, ninguém entrava sem uniforme. Agora as meninas vêm de blusinha decotada, shortinho curto, parece a malhação aqui.*

Lucas - *Eles não têm rigor nenhum, cada um faz o que quer.*

Elaine - *A maioria dos alunos vem e gazeia aula dentro da própria escola, eu acho que se eles não querem assistir aula não devem nem entrar.*

Karolin - *A existência de regras é importante, mas isso não acontece aqui na escola.*

A fala dos jovens evidencia que eles estão delegando aos adultos a tarefa de intervir e esperam que eles assumam a responsabilidade pela manutenção de um espaço de convívio seguro e justo. Para que isso se efetive é preciso estabelecer relações baseadas em princípios dialógicos para promover ações justas e democráticas e, nesse sentido, é necessária a elaboração de normas, conforme já discutimos anteriormente, que precisam se tornar explícitas e deixar de lado o universo tácito, conforme alerta Sennett (2004). Cabe aos adultos a consistência na aplicação do sistema de regras e das sanções por proporcionalidade, desempenhando assim o papel de figura de autoridade (SENNETT, 2001), inerente à função de ser educador e professor.

Os alunos do Grupo Focal 2 citaram várias coisas que, na opinião deles, deveriam ser mudadas na escola e dentre elas destacaram que deveria ser obrigatório o uso do uniforme: *as vezes parece um desfile de moda aqui* (Elaine – Grupo Focal 2) pois *tem uma menina que vem de salto, de blusinha decotada, maquiada, ela esquece que aqui é uma escola e não uma balada* (Amanda – Grupo Focal 2).

Eles não consideram a obrigação do uso do uniforme uma forma de opressão e parecem entender o real significado dessa exigência, uma vez que essa vestimenta, além de servir para identificá-los e evitar o uso de roupas inadequadas, também pode ser um mecanismo que serve para impedir que se evidenciem as desigualdades sociais. Apesar disso pudemos perceber nas observações que realizamos na escola, que muitos alunos costumam burlar as normas criando adaptações individuais em algumas peças do uniforme, como por

exemplo, afinando as pernas das calças ou então usando demarcadores visuais como a maquiagem, a estética das unhas, o uso de *piercings*, cabelos coloridos, ou seja, ações que demonstram uma forma de expressar a sua individualidade – o que nem sempre é bem tolerado pelas escolas, que elegem alguns padrões como aceitáveis, enquanto outros são condenados. Tais inferências sobre a individualidade constituem-se uma forma de violência simbólica sobre a cultura juvenil, que nem sempre é percebida como tal pelos jovens que, na maioria das vezes, procuram adaptar-se às normas da escola.

Os jovens também deram algumas sugestões a respeito do que gostariam que fosse mudado na escola: deveria ter aulas diferentes, não só português, matemática, história, aula de dança; aulas geminadas não deveriam existir; as aulas deveriam ser mais interessantes; o ensino por blocos também não funciona e deveria ser mudado; a semana em que são realizadas atividades culturais deveria repetir-se mais vezes durante o ano letivo; cuidar melhor do terreno em frente da escola (está um matagal); avisar quando os professores vão faltar e informar como é usada a verba em dinheiro que a escola recebe.

Outra reclamação dos alunos foi em relação à sala de informática que, segundo eles, neste ano, só foi utilizada uma vez, pois quem de fato usa esse espaço são os professores e as pedagogas da escola, o que na avaliação deles está errado porque *o professor tem dinheiro para comprar um computador e o aluno não, ele vem para escola para aprender* (Amanda – Grupo Focal 2).

Ouvir dos jovens suas propostas e sugestões de mudança, embora ainda seja uma prática incomum nas escolas, é o que sugerem as novas DCNEM no momento de se reestruturar o novo currículo. Torna-se premente que as escolas, ao desenvolverem seus projetos político-pedagógicos, se debruçam sobre questões que permitam ressignificar a instituição escolar diante de uma possível fragilização que a mesma vem sofrendo, especialmente no Ensino Médio, considerando, ainda, a necessidade de acolhimento de um sujeito que possui características *sui generis* (Parecer CNE/CEB, Nº 5/2011). Por isso, será inevitável a formulação de questões como:

Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das

expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram? (Parecer CNE/CEB, Nº 5/2011, p. 15).

A proposta é que, com um diagnóstico bem elaborado a respeito de quem são e do que esperam os jovens desse segmento, o currículo do “novo” Ensino Médio adote procedimentos que guardem maior relação com as expectativas atuais e futuras dos estudantes, como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola.

Outra questão que pareceu preocupar bastante os jovens que participaram dos Grupos Focais foram os casos de estudantes que fumam tabaco no pátio da escola e a falta de controle desse problema, por parte da equipe gestão.

Sobre o uso de drogas ilícitas na escola, no Grupo Focal 2, os estudantes relataram que já presenciaram alguns amigos fumando maconha no ambiente escolar e que também já viram pessoas vendendo e usando drogas, tanto fora quanto dentro da escola.

A presença de drogas na escola foi confirmada também no questionário aplicado, no qual 47% dos jovens afirmaram que os alunos trazem drogas para dentro da escola e 14% deles afirmaram que já usaram drogas, 20% disseram que bebiam frequentemente algum tipo de bebida alcoólica e 10% fumavam cigarros de tabaco.

4.2.3 O Comportamento em Sala de Aula

Para a maioria dos jovens que participaram dos grupos focais o que falta aos alunos é mais motivação, pois não se sentem motivados pelos professores e é isso que geraria o desinteresse e a bagunça em sala de aula. É por isso também que alguns deles gazeiam aula ou, como se expressou Eduardo (Grupo Focal 1), ir ao shopping torna-se muito mais interessante: *porque lá você vai ver pessoas diferentes, vê coisas novas e aqui é sempre a mesma coisa de sempre. A mesma porcaria.* Muitos admitiram que têm preguiça de estudar e já pensaram em desistir: *a gente só não desiste porque sabe que o estudo, no futuro vai fazer você ser alguém. Você até pode trabalhar num mercado, mas você, de certa forma, vai ser alguém* (Tayza – Grupo Focal 1).

Os excertos de diálogos a seguir ilustram essa falta de motivação e interesse pela escola e as formas através das quais a autoridade do professor é contestada por estarem visíveis a sua falta de competência formal e técnica:

Eu faço muita bagunça na sala, tem vezes que o professor vem para ensinar e eu estou lá fazendo bagunça, eu vejo que estou errado, pego e já saio da sala. Vou para a direção 'assinar os bagulhos lá, porque eu vazei da sala', por que eu desrespeitei o professor. Eu vejo que tem professor que quer ensinar, mas tem alguns que não estão nem aí (Eduardo – Grupo Focal 1).

Às vezes o professor chega na sala de aula e não ensina nada e passa trabalho para nós fazermos em casa. Vir para a escola porque então? Na minha opinião as atividades devem ser feitas dentro da escola. Se você trabalha, como é que vai ficar fazendo trabalho se chega cansado em casa? Cansa muito (Tayza – Grupo Focal 1).

Tem professor que não dá aula e acha que é bom. Entra na sala e fica conversando com os alunos, não passa nada, fica falando e você parece que se comporta, conversa com o professor, não faz bagunça. Aí vem um professor que dá aula, passa as coisas você tem que copiar [...] não dá vontade de copiar. Acho que é por isso que eu faço bagunça. Dá preguiça (Ademir – Grupo Focal 1).

Uma queixa comum: o professor não ensina (desistência de ensinar), ou ele finge que ensina e eu finjo que aprendo (desistência de aprender). Diante desse quadro, qual seria a função da escola se não há satisfação nem realização com isso?

Para Sennett (2004), estudar e aprender, desenvolver um talento ou habilidade, ser respeitado e reconhecido pelos outros, sentir que o que se faz é digno de mérito, conferem respeito próprio ao sujeito e, portanto, forma o caráter. Diante do quadro apresentado acima é possível verificar que a escola está falhando na formação do caráter de seus alunos e se eximindo de sua função social. Sem respeito próprio, como uma condição imprescindível, o respeito mútuo deixa de existir.

Quando o professor deixa de cumprir seus deveres no pacto, implícito à relação pedagógica, tal como propõe Rousseau (1995), o aluno lhe retira a autoridade. Quando o professor apenas exige que aluno cumpra a sua obrigação sem lhe fornecer a contrapartida, sua autoridade não se legitima:

fica claro pelo contrato que o professor que não se esforça por ter um bom domínio em sua área de conhecimento, ou que não se preocupa com a metodologia e preparo de suas aulas, ou ainda, que não trata seu aluno como pessoa e com respeito, está rompendo flagrantemente o contrato. Seu aluno, ao retirar-lhe a autoridade, está somente cumprindo um direito que lhe reserva o contrato, ao mesmo tempo que, reconhecendo o abandono prévio do mestre ao pacto (FRANCISCO, 1999, p. 114).

Portanto, ocupar formalmente a função de professor, por si só, não faz do professor uma autoridade legítima, é importante que ele se conduza como tal. Para ser reconhecido como autoridade, o professor precisa demonstrar *mestria* no exercício de sua função. Conforme Sennett (2004, p. 104), a “mestria relaciona-se com a demonstração aos outros de como uma coisa é bem feita”, enquanto a “perícia diz respeito à capacidade de fazer bem uma coisa”. O perito e o mestre representam dois tipos de caráter e ambos instigam respeito de duas formas diferentes.

Enquanto o senso de perícia requer investimento no objeto do trabalho com um fim em si mesmo (esquecer-se em sua função), na mestria o objeto é um meio para outro fim, o de demonstrar aos outros o que você fez, no que se tornou. “Exibir mestria requer, em parte, a aprovação dos outros, mas é também uma satisfação pessoal, a ‘satisfação de estar certo’” (Ibid., p. 105). A exibição de mestria pode também ser motivada pelo esforço de ensinar aos outros, de orientá-los. De modo que é possível assegurar que a autoridade docente não se sustenta exclusivamente na “erudição do portador, mas no trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem” (AQUINO, 1999, p. 140).

Francisco (1999, p. 114) levanta uma hipótese importante, entre várias possíveis, que traz pistas férteis para o entendimento da crise de autoridade vivida atualmente. Para explicar a origem da crise de autoridade docente, talvez devêssemos nos perguntar se, “ao invés de procurar a causa da crise na desobediência do aluno, não deveríamos nos voltar para o professor e nos interrogar se porventura ele não foi o primeiro a abandonar o contrato e, nesse caso, por que o teria feito”.

Alguns alunos comentaram que já pensaram em desistir da escola e que estudam para atingir uma nota e passar de ano: *a gente só pensa quando é que vai terminar* (Ademir – Grupo Focal 1). *Se Deus quiser eu já saio dessa escola no ano que vem* (Karolin – Grupo Focal 2). Eles vão para escola para cumprir um protocolo, com a expectativa de passar de ano, arrumar um trabalho remunerado e levar uma vida considerada normal. Um ou outro relaciona o estudo à construção de capacidades cognitivas e formação para a cidadania, conforme já constatamos através do instrumento questionário.

Quando indagados sobre o que seria uma escola ideal, afirmaram que seria uma escola em que só tivesse aula de educação física, uma escola em que tivesse laboratórios, uma escola mais liberal (o aluno não deveria ser obrigado a assistir aula). Ou então: *a escola ideal? O ideal seria que ela não existisse* (risos) (Tayza – Grupo Focal 1).

A importância da escola na vida dos alunos, conforme já verificamos anteriormente ao analisar os dados obtidos através dos questionários, está associada ao futuro que eles pretendem ter. Todos foram unânimes em afirmar que apostam na escola a possibilidade de ter uma vida melhor:

Eduardo – *A escola serve para você estudar e ser alguém na vida. Se você não estudar você vai ser um “pé rapado”, vai ter que viver de ‘bico’ para conseguir dinheiro para sobreviver, porque você não estudou* (Grupo Focal 1).

Tayza – *Se você não estudar agora, no futuro você não vai ser nada, porque lá na frente não vai ter nem serviço para você* (Grupo Focal 1).

Rafaela – *Para ser alguém na vida e ter a chance de conseguir um emprego melhor* (Grupo Focal 1).

Ademir – *Para ter uma vida melhor para mim e para os meus filhos* (Grupo Focal 1).

A opinião expressa pelos alunos corrobora com a proposição de Sposito (2008) de que não há adesão total à escola, mas também não há resistência. Os jovens confiam à escola a realização de seus projetos de futuro (que muitos ainda não conseguem elaborar), mas as relações são difíceis e tensas no tempo presente e não encontram sentido em frequentá-la. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação.

A maioria dos alunos que participaram da pesquisa já estudaram mais que os seus pais e associam o nível de escolaridade ao tipo de emprego que terão no futuro: *minha mãe parou de estudar na 4ª série e trabalha de diarista, ela me incentiva a estudar para que eu não tenha um futuro igual ao dela* (Elaine – Grupo Focal 2).

Ingressar no mercado de trabalho é o objetivo da maioria dos alunos após concluir o Ensino Médio. Apenas dois participantes dos Grupos Focais citaram o vestibular como meta e comentaram que já fizeram o exame uma vez e não passaram. Ressaltaram que o Ensino Médio é importante tanto para preparar para o vestibular quanto para preparar para o mercado de trabalho. Segundo Corti (2009), hoje cerca de 60% dos alunos que concluem o Ensino Médio não ingressam no Ensino Superior. No entanto, o currículo dessa modalidade de ensino ainda mantém características propedêuticas, por ter sido organizado a partir de componentes curriculares exigidos no vestibular.

4.2.4 Violências na Escola: Como elas são Percebidas pelos Alunos?

Na visão dos estudantes, as discussões entre professor-aluno e entre aluno-aluno ocorrem com muita frequência na escola e muitas vezes se transformam em agressões verbais. As agressões físicas entre alunos já foram presenciadas muitas vezes, tanto dentro quanto fora da escola e o *bullying* também foi bastante citado:

Na minha sala tem um menino que mora num orfanato (eu não gosto dele) e tem um colega que fica xingando ele, eu tenho dó. [...] Ele já foi agredido na frente do professor e o professor não fez nada (Elaine – Grupo Focal 2).

Tem um outro menino aqui na escola que é gay e ele sofre bastante bullying. Mas ele provoca também, porque escuta música alta (Karolin – Grupo Focal 2).

Eu acho que esse menino que é gay deveria guardar isso só para si, mas não, na hora do recreio ele fica dançando igual mulher, fazendo assim com a mão. Ele não tem porque demonstrar isso. Ele provoca (Amanda – Grupo Focal 2).

O que motiva as brigas são acontecimentos banais e os dois grupos se referiram ao “encarar” como uma forma de provocação, se um “olhar torto” para o outro já é motivo para brigar:

Tayza – Só de encarar. Às vezes a gente olha para o lado e a pessoa acha que a gente está encarando ela (Grupo Focal 1).

Eduardo – [...] tem as pessoas ignorantes que passam te olhando e às vezes você olha e a pessoa pergunta: o que você está me encarando aí? (Grupo Focal 1).

Amanda - É assim mesmo, trocam olhares, um olha com cara feia para o outro. Eu mesma sou assim, se me olhou com a cara feia, debochou, para mim já é motivo de briga (Grupo Focal 2).

Rafaela – Geralmente a briga nem é marcada, acontece e já era. Basta olhar torto (Grupo Focal 1).

“Fofocas”, esse é outro motivo considerado como o estopim de muitos desentendimentos e brigas que ocorrem: “*tem casos em que fazem intrigas também, fazem fofoca dizendo que um aluno falou mal do outro e dá a maior confusão*” (Karolin – Grupo Focal 2). Segundo eles “*o sangue ferve e sobe para a cabeça*” a pessoa acha que tudo vai ser resolvido com a briga.

Comentaram ainda que, às vezes, envolvem-se em algumas brigas e nem sabem por qual motivo estão brigando, mas o fazem para defender um amigo. Cada um tem o seu grupo de amigos e a regra é *um por todos e todos por um*, os grupos costumam se defender dessa forma. É o que expressa a opinião de Paola (Grupo Focal 2): *As vezes você não tem nada a ver com a briga, mas entra nela para defender um amigo que é do seu grupo.*

Essa cumplicidade existente entre o grupo de amigos, conforme Abramovay e Rua (2004), têm expressão no campo da violência, sendo muito significativo o argumento de que muitos jovens se envolvem em brigas para defender um amigo ou pessoas consideradas mais fracas. Essa relação de proteção é considerada como fundamental entre os jovens, mas por outro lado, é com base nesse companheirismo que muitos deles pedem ajuda para vingar-se, ao invés de procurar solucionar as agressões sofridas recorrendo aos canais institucionais existentes.

Depois da briga:

Tayza – *Quem brigou pega e sai e nenhum olha mais para o outro* (Grupo Focal 1).

Rafael – *Aí você sabe quem bate e quem apanha. Quem apanha fica na dele* (Grupo Focal 1).

Rafaela – *E quem bate fica se achando* (Grupo Focal 1).

Ademir – *Brigar é uma forma de impor respeito* (Grupo Focal 1).

O confronto físico torna-se um espaço destinado à resolução dos conflitos em detrimento do diálogo, conforme já expressamos em discussão anterior, por não existir, ou por não serem reconhecidos, outros canais disponíveis para esse tipo de vivência.

4.2.5 A Prevenção das Violências na Escola

Na avaliação dos alunos não tem como prevenir as brigas, pois elas sempre irão existir, o que precisa existir é mais respeito e diálogo:

A gente tinha que dialogar, pois dialogando a gente se entende. Dentro de uma de sala de aula a gente tem que se entender, tem que se unir. Sala de aula é para isso, para se unir, formar grupos, para compartilhar e se entender um com o outro e não para um ter raiva da cara do outro (Karolin – Grupo Focal 2).

O diálogo é uma importante alternativa, sugerida por eles, para a construção de espaços democráticos que permitam a discussão dos conflitos vivenciados, e as assembleias de classe (AQUINO, 2003) poderiam constituir-se em momentos destinados para que o grupo-classe pudesse fazer uma autorreflexão, tomada de consciência sobre si mesmo e discutir as questões consideradas importantes ou necessárias com o objetivo de alcançar e garantir a boa convivência, o respeito mútuo, e, portanto, a regulamentação deste convívio

democrático, propiciando uma oportunidade para os alunos vivenciarem a participação cidadã e a divisão de poderes na escola.

Na definição de Puig (2002, p 28),

As assembleias são o momento institucional do diálogo: um espaço que a escola destina de maneira exclusiva a promover a participação por meio da palavra. Durante as assembleias a turma reúne-se para refletir sobre si mesma, para tomar consciência de si mesma e para transformar-se em tudo aquilo que seus membros consideram oportuno. Uma assembleia é um momento escolar organizado para que a sala de aula e seus educadores possam falar de tudo aquilo que lhes pareça pertinente a fim de otimizar o trabalho, a convivência e a animação.

As assembleias também propiciam o desenvolvimento de hábitos orientados para o fortalecimento do modo de vida democrático, o protagonismo e a participação social, a formação de capacidades morais e a aquisição de atitudes e valores positivos. Estimular a participação política e o exercício da cidadania é o principal objetivo das assembleias de classe, cuja essência é a representação dos alunos.

É diante de situações concretas e vividas no cotidiano da escola que os alunos experimentam o exercício do diálogo, ferramenta primeira das relações democráticas. Segundo Puig (2002, p. 28), as palavras que se empregam em uma assembleia não servem unicamente para dizer coisas que acabarão se desvanecendo no esquecimento de uma fala descritiva, mas são palavras que criam opinião, incrementam a compreensão mútua, permitem alcançar acordos, servem para pedir desculpas e comprometem a conduta dos que falam. Ou seja, são ações verbais que envolvem, mobilizam e transformam os sujeitos que as realizam. “Numa assembleia, fazem-se coisas falando: geram-se processos e criam-se situações que podem mudar as pessoas e os grupos”.

Vinha e Tognetta (2006) ressaltam que as assembleias são consideradas legislativas e não judiciárias. O papel de “juiz”, quando há uma infração, caberá ao professor ou ao coordenador pedagógico – enquanto autoridades instituídas – refletir sobre qual intervenção é a mais adequada.

Sobre o tipo de intervenção que é feita pelos pedagogos da escola nos casos de violência, os jovens relataram que, às vezes, alguns alunos brigam, “*se matam*”, se estapeiam e o pedagogo apenas chama os envolvidos para a sala da coordenação pedagógica para conversar e sugere aos alunos *colocar um ponto final nisso tudo*, redige uma ata da ocorrência, o aluno assina e *fica por isso mesmo*. Somente para “resolver” alguns casos a

Patrulha Escolar⁶⁶ é acionada e não existe um critério fixo para definir quando isso deve ocorrer, nessas situações os policiais atuam como mediadores dos conflitos.

Nas escolas amostradas, foi possível verificar que o pedagogo assume um papel central no que tange aos problemas de relacionamento que ocorrem tanto no que se refere à relação aluno-aluno quanto na relação aluno-professor e grande parte do tempo em que permanece na escola é utilizado para realizar esse tipo de trabalho. O diretor da escola está afastado do pedagógico e se atém apenas às questões administrativas, principalmente com os aspectos financeiros. Assim, o pedagogo acaba assumindo, por vezes, a função de um diretor auxiliar prejudicando dessa maneira sua atuação didático-pedagógico junto aos professores.

Nadal (2008) constatou em sua pesquisa de doutorado sobre a cultura escolar, que o tipo de tratamento dado aos problemas e conflitos que envolvem os alunos na escola é burocrático, mesmo que se considere que nem todos eles passam por todas essas etapas, na medida em que elas são selecionadas conforme a natureza ou gravidade da questão:

[...] existe uma gestão primeira, adotada pelos docentes. Essa gestão varia de professor para professor, mas em geral implica exigência de presença, silêncio e atenção às explicações do docente, interlocução apenas com ele, pouca mobilidade física e realização dos exercícios propostos (NADAL, 2008, p. 236).

Quando o comportamento dos alunos não corresponde ao que se espera deles a primeira intervenção do professor:

envolve chamadas de atenção, conversas e diálogos, aconselhamentos, advertências orais, proposição de atividades como mecanismo de silenciamento (cópias ou ditados, por exemplo), separação física dos alunos (incluindo troca de lugares ou retirada da sala de aula), desconto de pontos na nota bimestral, alterações na entonação da voz, entre outros procedimentos (NADAL, 2008, p. 236).

No caso desse tipo de intervenção não se mostrar produtiva e os problemas tornarem-se recorrentes ou insolúveis, os professores “recorrem às equipes de gestão e pedagógica, redirecionando a demanda didático-pedagógica (do professor) para o âmbito do trabalho pedagógico (dos gestores)” (NADAL, 2008, p. 236).

Na opinião da autora, as escolas preocupam-se muito com a normatividade tanto do comportamento discente quanto do procedimento docente, no que tange ao modo de abordar a

⁶⁶ O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária é uma Organização Policial Militar do Paraná, especializada na aplicação do policiamento comunitário escolar para todo o Estado do Paraná que visa reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades. Seu objetivo principal é a prevenção e, complementarmente, a repressão aos crimes e atos infracionais.

questão. O registo dos fatos que ocorrem são feitos em diferentes tipos de livros-ata e tal procedimento não é percebido como burocracia,

mas sim como ferramentas de legitimação ou comprovação que, numa necessidade, poderão ser utilizados pelas escolas contra os pais (quando a escola encaminha um aluno ao conselho tutelar pode, por exemplo, anexar cópias das atas nas quais se havia registrado conversas com os pais) ou para defender-se deles (quando um pai apresenta queixa da escola junto ao Núcleo Regional de Educação, a existência na escola de atas que comprovem que determinados encaminhamentos foram dados é uma garantia para os profissionais) (NADAL, 2008, p. 238).

A intervenção via registros burocráticos das ocorrências é uma prática instituída que nem sempre demonstra má vontade dos agentes em resolver a situação, mas está relacionada ao fato dos professores, diretores e outros profissionais que trabalham na escola não terem recebido em sua formação inicial, subsídios que os possibilitem lidar com o problema da (in)disciplina e das violências de uma forma mais assertiva, passível de propiciar uma intervenção adequada junto àqueles que se envolvem em situações de conflito.

Em síntese, nos grupos focais os jovens associaram juventude à liberdade, com aumento de responsabilidades, pois já não são mais crianças, ao mesmo tempo em que deixaram transparecer que essa fase da vida também comporta um pouco de irresponsabilidade, porque ainda não são adultos e por isso delegam aos mais velhos, enquanto figura de autoridade, a responsabilidade pela manutenção de um espaço de convívio seguro e justo na escola, que é percebida por eles como uma instituição importante para a realização de seus projetos de futuro, mas não encontram sentido em frequentá-la no presente.

Na visão dos jovens-adolescentes, o que motiva as brigas na escola são acontecimentos banais, como por exemplo: provocações, “olhares tortos”, fofocas e percebem que muitas vezes as agressões verbais se transformam em agressões físicas. O diálogo é apontado como um instrumento viável para a resolução de conflitos, embora não existam tempos e espaços para que isso possa acontecer no ambiente escolar.

Descrevem que o enfrentamento das violências fica a cargo do pedagogo da escola e se dá de forma burocrática através de advertências orais e registros dos fatos em diversos livros-ata ou então acionando os policiais da patrulha escolar e que não existem programas preventivos.

4.3 DAS ENTREVISTAS: A VOZ DOS JOVENS QUE SOFREM E PRATICAM VIOLÊNCIAS

Com a intenção de compreendermos de que forma os jovens vêm significando suas vivências na escola em sua interface com a violência, julgamos fundamental ouvir esses atores também através de entrevistas em profundidade, questionando-os a respeito do significado de ser jovem, sua relação com a escola e percepção a respeito das violências na escola. A intenção, ao fazermos esse tipo de aprofundamento, foi de qualificar os dados quantitativos obtidos através dos questionários e refinar informações, sob o olhar – e voz – dos alunos, dos aspectos centrais de nossa investigação.

As entrevistas foram textualizadas e serão apresentadas na forma de narrativas, mantendo uma sequência lógica de ideias. A intenção é de, ao mesmo tempo em que apresentamos as histórias narradas pelos alunos, iniciarmos um caminho de análise e discussão dos dados, levantando alguns elementos que contribuirão para uma síntese final.

4.3.1 Paulo: As regras existem para serem quebradas

Paulo tem 15 anos e estuda no 1º ano do Ensino Médio, mora com a avó, num bairro próximo à escola, é filho único e não trabalha. Relatou que seus pais viajam muito a trabalho e só não mora com eles porque não teria como estudar, devido às mudanças constantes. Fez questão de destacar que os seus pais gostam muito dele.

Concluiu o Ensino Fundamental em outra escola e depois se transferiu para a atual, na qual já reprovou no primeiro semestre – a escola oferece o ensino por blocos – *reprovei porque faltei muito e não queria vir para a aula mesmo.*

O aluno afirmou gostar da atual escola e disse que não teve problemas para se adaptar. Também avaliou como boa a sua relação com os professores, que chamam a sua atenção só de vez em quando, pedindo para que ele fique quieto porque está bagunçando na aula: [...] *fico conversando, brincando. Geralmente, eu e meus amigos ficamos no canto da sala conversando. Isso acontece porque eu não gosto muito da aula ou geralmente eu já vi o assunto. A professora sempre revisa o conteúdo [...] eu já sei o que ela está falando porque tenho facilidade para memorizar. Eu disperso. Isso acontece muito nas aulas de Português. Esse comportamento displicente denota indisciplina e é uma reclamação recorrente feita pelos professores quando dizem que hoje em dia “os alunos não estão mais nem aí com nada”.*

Questionado a respeito do que faz para se divertir, ele disse que costuma sair mais nos finais de semana: *vou ao shopping, na pista de skate, no centro da cidade e na casa dos meus amigos ou os meus amigos vêm na minha casa. Eu tenho mais amigos fora da escola e a maioria deles estuda. Tenho também muitos amigos maiores de idade, com 18, 19 anos.* Falou também que sai à noite só de vez em quando e vai *para festas ou jogar basquete, não gosto de ficar em casa.* Em relação aos estudos falou que a família sempre o incentiva.

O registro que consta no livro de ocorrências da escola sobre o aluno remete à “agressão e envolvimento com drogas”, mas em momento algum ele afirmou que usou ou teve contato com drogas. Em seguida, passou a narrar na entrevista os fatos relacionados à última briga na qual se envolveu em sala de aula, quando foi atacado com um estilete por um colega: *a briga começou no recreio, com uma brincadeira ‘tosca’ na qual um dava tapa na orelha do outro, mas de brincadeira. Ele ficou nervoso e na saída quis me pegar com uma turma de amigos.* A briga só não ocorreu porque depois de discutir, ambas as partes resolveram “deixar quieto”. Mas, no dia seguinte, *eu vi ele pegar o estilete e partiu para cima de mim, isso aconteceu com o professor na sala de aula [...] a intenção dele era só me ameaçar, mas eu não tenho medo dessas coisas.*

Nesse caso, somente a intimidação resolveu e a restauração da ordem não passou pela violência física. A briga que começou durante o recreio, por um motivo banal no dia anterior, continuou no dia seguinte em sala de aula, o que corrobora com os resultados quantitativos obtidos através do questionário, que apontaram que a maior parte dos conflitos com consequências negativas, ocorrem nesse espaço da escola, até porque é o local onde os alunos passam mais tempo durante o período em que ficam na escola.

No dia em que Paulo foi ameaçado com o estilete, a pedagoga o advertiu que não era mais para ele brigar, caso contrário, ela iria chamar a Patrulha Escolar. Através de seu relato, deixou explícito que esse é o procedimento padrão em caso de brigas: na primeira vez, eles conversam e, na segunda, eles levam para fazer BO na Delegacia. *Quando vai ter briga e alguém do colégio fica sabendo eles já chamam a Patrulha [...] quando acontece a briga os professores e até os zeladores separam.* Observamos que não há uma intervenção mais assertiva e quando ela ocorre é em tom de ameaça. Os profissionais que atuam na escola também não sabem o que fazer para se antecipar às brigas.

Quando a família do aluno foi comunicada sobre a briga, Paulo foi aconselhado pelos familiares a não brigar, mas se fosse brigar pelos menos que batesse e não apanhasse.

Quando eu me envolvo em uma situação de conflito eu tento conversar. Ele disse ser essa sempre a sua primeira opção, *mas tem vezes que a pessoa não quer diálogo, já vem de*

grosseria [...] isso é frequente hoje em dia. As pessoas já não param mais para conversar, hoje você tem que resolver tudo assim: o cara te xingou e ao invés de você conversar com ele, você tem que ir lá e brigar com o cara. Para Paulo, a maioria das brigas poderia ser resolvida só conversando, mas muitas pessoas preferem se matar ali fora, ficar brigando, do que resolver as coisas conversando.

Na opinião do aluno, quando a pessoa quer brigar com a outra ela briga: [...] *hoje não existe essa história de que quando um não quer dois não brigam. Quem não quer brigar apanha, não tem como evitar a briga, ela vai acontecer, o que você tem a fazer é evitar que ela continue. Muitas coisas acontecem no pátio e não tem como a pedagoga ver e interferir nisso. Não tem como estar em todos os lugares ao mesmo tempo.* Embora Paulo acredite que o diálogo é o melhor instrumento para resolver os conflitos, ele vê a briga como algo inevitável, talvez porque nunca teve a experiência de vivenciar outros mecanismos, mediados pelos adultos, que evitem esse tipo de confronto físico direto, como única forma de restaurar a ordem.

O aluno também se referiu à “dinâmica das brigas”: *geralmente é assim... uma pessoa tem medo da outra, mas mesmo assim quer bater nela ou então quando vê que não consegue brigar e vai apanhar, o que ela faz? Chama os amigos. Normalmente os alunos não brigam sozinhos. Se dois alunos brigam hoje, o que apanha vai querer pegar o outro com os amigos lá na frente. Um dia você bate e no outro você apanha.*

No que se refere aos dados desta pesquisa, ficou claro que são praticamente inexistentes ou desconhecidos pelos alunos os canais institucionais aos quais eles possam recorrer para procurar resolver os conflitos e, na maioria dos casos, os pedagogos que atuam nas escolas encontram-se despreparados para lidar com essas questões e quando o fazem, como já relatamos na síntese das discussões que ocorreram nos grupos focais, adotam um procedimento burocrático, através do registro dos fatos em diferentes tipos de livros-ata.

Paulo também contou que havia brigado outras vezes, porque vieram falar para ele que um “piá”⁶⁷ queria bater nele (fofoca), mas quando foi conversar com quem o ameaçava descobriu que não era verdade. Segundo ele, *muitas vezes os alunos falam: fulano quer brigar com você.* Mas nem sempre é verdade. Infelizmente, quando o aluno que foi ameaçado fica sabendo, vai tirar satisfação – na maioria das vezes com o grupo de amigos junto – e a briga acaba acontecendo. Esses confrontos ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

⁶⁷ “Piá” é uma expressão utilizada no Sul do Brasil para designar menino, garoto, moleque, guri.

Na visão deste jovem, *os estudantes se comportam dessa maneira porque são estimulados a não deixar por isso mesmo. Se tem duas pessoas se xingando, geralmente o grupo que está em volta já fala: você vai deixar ele falar isso de você? Assim um acaba colocando mais pilha no outro. Se fosse só os dois tentando resolver, eles conversariam melhor e não iriam se sentir humilhados na frente de todo mundo.* Sentir-se humilhado implica em admitir uma fraqueza (SENNETT, 2004) e esse é um sentimento que precisa ser evitado a qualquer custo na ótica do jovem, pois ser fraco faz com que ele desapareça enquanto “sujeito” dentro do grupo que lhe é referência.

A plateia assume um papel importante nesse tipo de situação. A “galera” que está assistindo incentiva os confrontos físicos e mesmo que o aluno não queira brigar, ele o faz para responder ao grupo, não passar por covarde, mostrar que enfrentou a situação, não é um fraco, demonstrou força e expressou a sua virilidade.

Le Bon, citado por Sennett (2001, p. 23), acreditava que a química dos grupos é uma força que cria “sentimentos purificados das variações individuais, e que, ao ser apanhada na química do grupo, a pessoa perdia a si mesma”. Parece haver ideias e sentimentos que só passam a existir, ou só se transformam em atos, quando os indivíduos formam uma multidão.

Quando questionado se conhecia as regras da escola, Paulo afirmou que para ele as regras estão claras e citou um comentário feito por um amigo: *as regras existem para serem quebradas*, dando a entender que isso também valia para ele. Na sua opinião, as pessoas não dão muito valor às regras. Elas sabem que não podem fazer, mas mesmo assim fazem.

Em relação a seus planos para o futuro, afirmou que pretende fazer Engenharia Eletrônica quando concluir o Ensino Médio. E, ao referir-se a função da escola na sua formação, afirmou que a escola serve para prepará-lo para o futuro: *se não tivesse escola eu não teria como saber determinadas coisas, não estaria preparado para pegar uma firma lá na frente, conseguir um emprego.*

Paulo se autodefiniu como um aluno indisciplinado e esse comportamento está diretamente ligado ao que ele pensa a respeito das regras, que na sua opinião, foram feitas para serem quebradas, o que nos remete também ao conceito de incivilidade e ao fato de que pessoas civilizadas compartilham e aceitam regras de conduta social.

O jovem, aparentemente, vivencia a sua juventude de uma forma tranquila, embora esteja exposto a uma situação de vulnerabilidade social devido, principalmente, ao envolvimento com drogas lícitas e ilícitas e às amizades que mantém na região onde mora.

Sobre as brigas em que já se envolveu na escola, seu relato segue um padrão comum, observável no relato de outros sujeitos da pesquisa, como apresentaremos a seguir: causa

banal (geralmente motivada por um esbarrão, uma brincadeira de mau gosto ou fofoca), o confronto físico é a maneira adotada para resolver o problema (embora acredite e defenda que o diálogo deveria ser o caminho utilizado), a intervenção da escola se resume a chamar a Patrulha Escolar e registrar um boletim de ocorrências, o conselho que recebe dos pais é “se brigar, não apanhe”, no momento da briga existe uma dinâmica e nela a plateia que se forma em volta é muito importante e exerce uma função fundamental na resolução do conflito, pois o aluno precisa provar para quem assiste que não é um covarde e pode enfrentar a situação.

Sua visão de escola não difere do que já constatamos na análise dos dados obtidos por meio do instrumento questionário e nos grupos focais, ele acredita que a escola serve para prepará-lo para o futuro e facilitar seu ingresso no mercado de trabalho, ou seja, a escola tem sentido em termos de projeto futuro, mas não no momento presente, porque é um futuro que não se sabe se será atingido. Tem sentido num discurso coletivo geral e não é concretamente vivido por aqueles mais velhos que o rodeiam.

4.3.2 Roberto: Eu bato antes e depois pergunto

Roberto tem 17 anos, mas aparenta ter mais idade, cursa o 3º ano do Ensino Médio, mora com seus pais e trabalha meio período em uma serralheria com o pai. Quando questionado sobre qual bairro morava, respondeu: *moro numa vila complicada onde ocorre muita violência*. Na escola, o aluno já foi advertido por agressão e, segundo a pedagoga, ele já se envolveu com drogas.

No dia da entrevista apareceu vestindo roupa de couro, uma bandana na cabeça e barba cerrada. Se autointitulou “roqueiro” e comentou que dentro do colégio existem vários grupos com estilos diferentes e disse que o seu *é mais voltado para o rock, mas tem os ‘manos’ que são mais voltados para o hip-hop e se um olhar torto para o outro, já vão querer brigar*.

Pais (2003, p. 121) acredita que “o simbolismo da aparência é entre os jovens revelador de expressões de identidade grupal, sendo as identificações acompanhadas de complexos e sutis processos de diferenciação. O vestuário, em particular, aparece entre os jovens como um instrumento de integração grupal, um poder simbólico”. Na opinião desse autor, os grupos não se formam a partir do efeito mecânico das proximidades espaciais (residenciais), mas suas identidades são definidas por meio de objetos simbólicos como a música, o vestuário, a aparência, a linguagem e as formas de interação.

Opinião compartilhada por Abramovay e Rua (2004, p. 112), para as quais os “grupos de jovens se identificam por gostarem das mesmas roupas, músicas e usarem as mesmas palavras e gírias; são as turminhas com boné, camiseta, jaquetas”; o pessoal que gosta de rock, de hip-hop, de música sertaneja, de jogar futebol, de frequentar os mesmos lugares.

Roberto falou que seus amigos mais próximos dentro da escola são três colegas que estudam na sua classe e é com esses amigos que “anda” na hora do recreio: *nesse grupo se alguém precisa de alguma coisa, basta falar que os demais já vão saber e “vão vir junto”*. *Se eu tenho o pessoal que anda comigo e alguém mexeu comigo eu não preciso nem falar, eles avisam os demais e já vão ficar juntos*. Em caso de brigas, o grupo dá apoio, mas: *se for brigar só eu e ele, sem mais ninguém e de mão limpa, sem pedaço de pau na mão, os demais só ficam ali para separar, mas se entrar mais alguém na briga já está feita a ‘cagada’, porque daí vem todo mundo*.

O envolvimento – e a proteção – do grupo de amigos nas brigas que acontecem na escola e em seu entorno é um relato comum por parte dos jovens que participaram desta pesquisa. Para Sennett (2012), esse seria um reflexo da sociedade atual, que vem se tornando intensamente tribal, na qual as pessoas se mostram avessas a se entender com qualquer um que divirja delas.

O “tribalismo”, segundo Richard Sennett, é a tendência crescente de indivíduos a se unirem em grupos homogêneos que repelem tudo que é diferente.

O tribalismo une solidariedade com aqueles que se parecem e agressão aos que são diferentes. É um impulso natural, já que os animais são em sua maioria tribais; caçam em bandos e delimitam territórios a serem defendidos; a tribo é necessária para sua sobrevivência [...] significa pensar que se sabe como as outras pessoas são sem conhecê-las; à falta de uma experiência direta dos outros, caímos em fantasias medrosas. Atualizada, é esta a ideia de estereótipo (SENNETT, 2012, p. 14).

Roberto gosta de aproveitar o seu tempo livre para sair com os amigos, para ir a shows ou ao shopping e sempre que combinam de se encontrar vai o grupo todo. O grupo está sempre junto e isso funciona tanto dentro do colégio como fora dele. *Eu evito ficar sozinho, porque se alguém vem mexer comigo eu não tenho quem me ajude, aí é melhor eu ir embora junto com eles do que ficar sozinho e acontecer alguma coisa. É uma parceria [...] é tudo por amizade e afinidades mesmo, por gostos em comum*. Ressaltou que ele não seria amigo de quem o critica e não gosta dele. Essa “parceria” ou “grupo de amigos que se reúne para se divertir, para ‘curtir’, estando sempre prontos para proteger e defender uns aos outros”,

também é denominado por Abramovay *et al* (1999, p. 100) de “galera” e está relacionado ao comportamento tribalista, conforme definido por Sennett (2012).

Costuma frequentar também os bares temáticos de rock ou shows, conversa com o pessoal e gosta de tocar guitarra. *Mas sou mais de ouvir música mesmo. Até porque não tenho muito tempo: de manhã eu estudo, à tarde eu trabalho e à noite eu preciso descansar. Minha adolescência está sendo bem corrida.* Na visão de Dayrell (2007, p. 1109):

Na trajetória desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um ‘som’, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer.

Na mesma medida, segundo esse autor, tem se ampliado o número de jovens que não apenas consomem bens culturais, mas também os produzem, reunindo-se para compor músicas, vídeos, danças ou mesmo programas em rádios comunitárias.

Quando sai, Roberto disse que procura respeitar os horários que o pai estipula e quando se atrasa liga avisando. Para ele, essa é uma atitude de respeito para com os seus pais *eu não moro sozinho. A casa é deles e eu tenho que respeitar. Se eu não respeitar os meus pais eu vou respeitar quem? Se eles não me colocarem limites, quem vai colocar?*

Na sociabilidade juvenil, a questão de gênero é muito presente. Foi possível constatar na primeira etapa da pesquisa que os meninos saem mais à noite com seu grupo de amigos do que as meninas, que se limitam a visitar as amigas ou parentes em passeios diurnos. Esse tipo de comportamento está intimamente ligado com a forma com que as diferentes instituições educam meninos e meninas, conforme destacamos na análise dos dados oriundos dos grupos focais.

A relação que Roberto mantém com os professores, na sua definição, é uma “relação de implicância”: *os professores implicam comigo porque eu converso demais e dizem que eu faço bagunça demais. Mas eu não sou de fazer bagunça, sou de conversar [...] quando eu estou quieto na sala eu não estou prestando atenção na aula, nem em nada. Ou eu estou com fone escutando música ou estou desenhando, a implicância deles é mais em relação a isso.* Ele fala sobre o seu comportamento com naturalidade, como se escutar música na sala de aula de aula com o professor explicando o conteúdo fosse um acontecimento corriqueiro. Disse também não tolerar e responder ao pé da letra perguntas “idiotas” feitas pelo professor *se ele fizer uma pergunta que eu não gosto eu já respondo em cima, se ele falar novamente eu já*

'retruco' e isso só tem fim quando alguém grita. Daí para. As conversas paralelas e as brincadeiras, que são feitas pelos alunos em sala de aula, são percebidas por eles como sinônimo de sociabilidade e não de indisciplina.

Seu desempenho na escola no terceiro bimestre, conforme relatou, não foi dos melhores, pois ficou com três notas vermelhas porque quebrou a mão e não podia escrever e isso o prejudicou, uma vez que seu modo de aprender é escrevendo ou fazendo *só olhar ou falar não funciona*.

Se autodescreveu como uma pessoa calma e tranquila, mas admitiu que quando falam dele pelas costas, dos amigos que considera ou de sua família, ele vai tirar satisfação e geralmente *eu bato antes e depois pergunto ao invés de perguntar e tentar resolver as coisas*. Apesar de tranquilo, falou que quando mexem com ele, fica bem nervoso e perde a cabeça. Se alguém falar alguma coisa na sua frente por brincadeira, ele disse não se importar: *sei que está na brincadeira, mas se vier uma pessoa e falar que tal pessoa falou de mim, sem eu saber e sem eu ter feito nada, aí já mexe comigo*. Resumiu dizendo que: *dá um boi para não entrar numa briga e uma boiada para não sair*.

Contrariando sua afirmação anterior de que primeiro bate para depois perguntar, julga ser a conversa o melhor método para resolver os problemas, porque na sua opinião, briga só gera mais briga. *Se o cara não gosta de mim, não precisa falar por trás. Se eu fiz alguma coisa que ele não gostou dele, que venha e converse, se eu puder resolver na conversa eu resolvo, se não der aí já complica tudo*.

Relatou a última confusão em que se envolveu na escola: *na quinta-feira passada, aqui na frente do colégio [...] eu não fiz nada para o 'piá' e fiquei sabendo, por um amigo meu, de fora do colégio, que ele falou que queria me bater na rua e queria me pegar com os 'piás'.* *Eu esperei ele na saída [...] ficaram medindo forças, mas não chegaram a brigar, pois nesse momento, a pedagoga chegou e separou os dois, que foram levados até a sua sala para conversar.* Ele falou que antes desse episódio não tinha problemas de relacionamento com o "piá", que do nada estava implicando com ele. Na verdade, os problemas do menino que o desafiou para a briga eram com um amigo dele. As provocações começaram já na entrada, quando ele escutou que o menino estava falando dele e *pioraram na hora do recreio*, embora os dois não tenham se encontrado em momento algum. Fica claro que ele se referiu à pressão exercida pelo grupo de amigos e à plateia, para que os dois acertassem contas. Na sua opinião, se o encontro entre os dois tivesse ocorrido na hora do recreio, a briga teria sido dentro da escola mesmo. Mas, Roberto esperou o horário de saída da escola para resolver a situação.

Quando questionado a respeito do motivo da briga, ele disse: *fiquei sabendo que ele estava falando mal de mim pelas minhas costas. O motivo para a briga foi fofoca. Eu falei alguma coisa para um amigo meu na sala de aula e uma amiga dele escutou e foi falar para ele.* Desse modo, “cria-se um quadro no qual a escola é o lugar onde assuntos particulares podem se tornar públicos, por meio da fofoca ou de mentiras criadas, exigindo reparações também públicas” (NEVES, 2008, p. 125).

Roberto comentou também sobre uma outra briga que ocorreu no colégio em 2010: *no ano passado teve uma briga aqui no colégio com os “piá” da Vila Berta que brigaram com os “piá” do Pitangui, um deles estudava aqui e parece que mexeu com a namorada de outro [...] parou uma Fiorino e desceu pedaços de pau na rua do colégio, na hora da saída [...] foi pau e pedra voando para todo lado e nem a polícia resolveu, só quando chegou mais dois carros da polícia foi que o pessoal correu. Teve um aluno que levou uma pedrada e ficou com 32 pontos na cabeça e ele não tinha nada a ver com a briga ele só estava tentando correr para dentro do colégio e acertaram ele.*

A intervenção feita pela pedagoga da escola quando ocorrem situações de violência resume-se em: *a primeira coisa que a pedagoga faz é identificar se tem alguém do colégio envolvido, se tem alguém de uniforme, se tiver, o colégio é quem vai assumir a responsabilidade e vai chamar o Conselho Tutelar e a Patrulha Escolar.* Os envolvidos são recolhidos para dentro do colégio e o pai ou a mãe são chamados na escola, dependendo da gravidade da situação, todos são encaminhados à delegacia para registrar o BO: *a partir do momento que chamam o pai e a mãe, a responsabilidade passa a ser da família e da polícia e o colégio vai ser informado do que está acontecendo. É feito também o registro em ata da ocorrência, que é assinada e fica arquivada.* Um procedimento meramente burocrático, conforme havíamos constatado nas discussões realizadas nos grupos focais.

Foi possível observar que a intervenção repressiva, por parte da escola, na resolução dos conflitos e brigas que ocorrem nesse ambiente, com a presença da polícia e o registro do boletim de ocorrências, tornou-se rotina nas escolas amostradas pela pesquisa.

Referindo-se às brigas em que já se envolveu, Roberto falou que no seu caso nunca chegaram a chamar seus pais para comparecer na escola, *mas eles já foram chamados porque eu gazei aula e por bagunça, mas não por briga.* Seus pais sempre o aconselham a não briga, *se estou estudando é para estudar, que briga não leva a nada, mas no momento em que eu entrar numa briga não é para eu apanhar [...] meu pai disse que se eu entrar na brigar é para não apanhar, porque senão depois eu apanho dele também* (esse mesmo conselho recebeu Paulo). Nessas circunstâncias, esse tipo de estímulo é um péssimo exemplo, pois

ensinar o filho a se defender não incorre transformá-lo num brigão. Essa forma de pensar é fruto de uma cultura que não deposita confiança real nas regras sociais acordadas (não violência) e, dessa forma, o defender-se se atacado seria legítimo, mesmo que não civilizado.

Questionado a respeito do que motiva as brigas entre os alunos, ele diz que: *a maioria das brigas é por implicância, intolerância. Um implica com o outro.* No caso das brigas de grupo, envolvendo vilas – em nenhum momento ele se refere a gangues – ele acredita que se houvesse mais patrulhamento, por parte da polícia, esse tipo de ocorrência diminuiria.

Sobre seus planos para o futuro, falou que pretende concluir o Ensino Médio, trabalhar, fazer o ENEM e prestar vestibular para Eletroquímica. Destacou a importância da escola referindo-se ao mercado de trabalho *tudo hoje depende do estudo, quem tem Ensino Fundamental está ali varrendo uma loja, quem tem Ensino Médio está ali vendendo, quem tem curso superior está sentando em frente ao computador, não está fazendo nada do trabalho dele e ganhando mais do que os outros.* Disse que estuda porque pensa lá na frente e quer arrumar um trabalho melhor, *mesmo que você não saiba fazer nada, se você tiver estudo além dos outros, você vai ter prioridade por causa disso. O estudo valoriza o currículo.*

Ao final da entrevista, Roberto fez questão de destacar que é uma pessoa tranquila, mas que o “sangue ferve” quando é provocado. Essa reação instintiva, em que se substitui a negociação através do diálogo pela adoção da força, expressa através de um comportamento de descontrole corporal e agressividade é denominada, tanto por Peralva (1997a) quanto por Sennett (2012), de incivilidade, cujo contraponto, acredita este autor, seria a cortesia. Sennett julga necessário desenvolver nos indivíduos comportamentos de cortesia e de tato, de maneira que os sentimentos capazes de ferir sejam mascarados e se evite que os conflitos entrem em uma espiral de violência.

Também chamou atenção para a sua aparência e para o fato de aparentar mais idade: *eu sei que tenho cara de mau, de mais velho, mas eu só tenho 17 anos, os meus valores ainda estão sendo formados. Eu sei que a minha aparência influencia e às vezes de forma negativa.* Reconhece que ainda está em processo de formação e precisa da referência dos adultos para organizar as suas ações.

Roberto repete em sua entrevista alguns comportamentos já detectados em Paulo: tem liberdade para sair à noite, considera-se indisciplinado e acha isso normal, brigou por causa de fofoca, observa o mesmo tipo de tratamento burocrático dado pela equipe de gestão da escola aos problemas de violência, recebe o mesmo conselho dos pais no que se refere às brigas “se brigar, não apanhe” e quanto à escola, não demonstrou nenhum tipo de desencanto e pretende continuar estudando, fazer vestibular e ingressar em uma universidade.

4.3.3 Gisele: A minha condição financeira não me permite continuar estudando

Gisele tem 17 anos e está concluindo o Ensino Médio. Mora com a mãe e dois irmãos mais novos que ela – no total, ela tem 13 irmãos – seu pai faleceu e a mãe é muito doente e não pode mais trabalhar. Mora num bairro próximo e não precisa usar ônibus para vir à escola.

Ela foi definida pela pedagoga da escola como uma aluna que “toca horror”, no sentido de que constantemente esta envolvida em brigas com outras meninas (apesar de ser de baixa estatura e magrinha). No livro ata da escola, ela possui várias ocorrências registradas, todas relacionadas a agressões praticadas. Durante a realização do grupo focal na escola de Gisele, foi possível perceber que quando os alunos se referiam a ela, era com uma clara antipatia e a apontavam como a aluna mais problemática do colégio.

Durante a entrevista, a maioria de suas respostas às perguntas feitas foi monossilábica. Ela aparentou ser muito tímida e demonstrou não estar muito confortável com a situação a que estava exposta, embora tenha concordado em participar da entrevista, frequentemente dizia que não tinha o que falar. Não desenvolvia muito bem seus argumentos e limitava-se a responder objetivamente ao que era perguntado. Ou então a resposta resumia-se a “*sei lá*”.

Sobre o seu dia a dia falou que não costuma sair, fica em casa vendo TV, assiste às novelas e ajuda a mãe nas tarefas domésticas. *Minha mãe me deixa sair, mas quando eu saio só vou à casa das minhas amigas.* Suas amigas foram formadas tanto dentro da escola como fora dela e o principal critério que ela usa para selecionar um amigo é *só ser gente boa e saber conversar.*

Quando Gisele nos contou como usa o seu tempo livre, seu relato repetiu os resultados encontrados na primeira e segunda etapas da pesquisa, nos quais evidenciamos que as meninas assistem mais à televisão do que os meninos e que suas saídas limitam-se a visitar as amigas ou parentes em passeios diurnos, enquanto que aos meninos é dada maior liberdade para circular, inclusive à noite. Gisele disse também que não tem computador em casa e na escola não tem acesso à sala de informática, portanto, encontra-se excluída digitalmente.

Sempre estudou na mesma escola (desde o primeiro ano do Ensino Fundamental) e conhece todos que ali estudam e trabalham. Considera a escola boa porque está aprendendo e acha que vir para a escola é melhor do que ficar em casa. Referindo-se ao que não gosta na escola, citou: *o uso do uniforme.* Segundo ela, *a pedagoga vai com a cara de alguns alunos e de outros não. Tem gente que vem de shortinho para escola e ela não fala nada, já outros ela chama o pai e a mãe.* Tal fato a fez questionar: *tinha que ser direitos iguais para todos né? O*

uso do uniforme é “obrigatório” na escola, mas se algum aluno não vem vestido adequadamente, ninguém fala nada, por esse motivo, são muito poucos os alunos quem vêm uniformizados.

Na opinião de Gisele, *a estrutura da escola está ruim [...] o pátio está com o forro caindo, essa é uma escola muito antiga, precisa de uma reforma.*

Ao contrário do que foi relatado por outros alunos, a aluna disse manter uma boa relação com seus colegas de classe, apesar de ter *problemas com um ou outro que não vai com a minha cara. Geralmente quem não vai com a minha cara são meninas novas que entraram na turma.* Afirmou que nunca teve problemas de relacionamento com os professores.

Sobre os atritos que costuma ter com as alunas novatas, Gisele falou que: *elas me provocam e eu não dou bola. Esses dias atrás, eu vim parar na Diretoria por causa delas. Cheguei atrasada porque a primeira aula era aula de Educação Física e quando eu entrei na sala, uma delas falou que alegria de pobre dura pouco... só porque eu cheguei. Ela pensou que eu não ia vir para a escola. Como se eu estivesse ali incomodando.* Ela disse ter relatado esse episódio à pedagoga e a providência que ela tomou foi chamar a aluna que a ofendeu para conversar, mas a aluna negou e disse que Gisele tinha inventado. Tudo ficou por isso mesmo.

A respeito das brigas nas quais já se envolveu na escola, ela falou que brigou com uma menina – que já saiu da escola – porque ela ficava chamando-a por palavrão. *Ela veio querendo pular em mim. Minha mãe falou que se vierem pular em mim não é para ficar quieta, mas não é para provocar. Minha mãe diz: não provoque, mas se pularem em você não apanhe.* Ela recebeu o mesmo conselho dado pelos pais de Paulo e Roberto, e esse tipo de referência pode estar contribuindo e autorizando-a a resolver os seus conflitos através da violência. Gisele confirmou ter batido nessa menina no corredor, na hora do recreio *machuquei ela... partiu (cortou) em cima do olho dela. Mas eu acho que ela não saiu da escola por causa disso. Ela era bem maior que eu, mas não revidou.* Fez o relato em tom de quem estava se vangloriando do ato.

Neves (2008, p. 132) acredita que a violência praticada pelas meninas seria uma forma, através da qual, elas conseguem “romper com as barreiras de gênero, afirmar-se no espaço público e ser respeitadas como iguais. Portanto, o que está em jogo é a própria afirmação de identidade, de autonomia e de individualidade”.

Na sequência, Gisele explicou qual foi o motivo da briga. Segundo ela, a menina a ofendeu na hora do recreio: *eu e uma amiga estávamos passando, eu fui ao banheiro e ela*

começou a falar de mim no banheiro, ela viu que eu estava no banheiro, mas eu nem dei bola. Eu saí e na hora em que eu estava passando por ela, ela me deu um empurrão e veio para cima de mim. Tudo começou com um empurrão.

Ela disse ter batido na menina porque ela *vivia me provocando e me chamando de palavrão. As brigas acontecem por causa disso. Por causa de provocação.* Se a provocam, ela comunica à pedagoga da escola, para que ela resolva. Em alguns casos, os pais são chamados à escola, mas *a minha mãe nunca foi chamada, nem no dia em que eu agredi a menina, porque eles viram que ela é quem estava errada. Chamaram o pai dela, registraram em ata, eu assinei e chamaram a Patrulha Escolar.* Quando contou sobre o corrido à mãe, a mãe só perguntou se não era ela quem tinha provocado, ela respondeu que não e a mãe não falou mais nada. Contou também que frequentemente a Patrulha Escolar é chamada na escola para resolver situações parecidas *geralmente por causa de briga de piá ou então porque eles pulam o muro para ir embora.*

Na sua opinião, os alunos praticam atos de violência na escola porque *não gostam um dos outros* e para evitar esse tipo de confronto, quem trabalha na escola deveria conversar com os alunos a respeito disso, fazer palestras, *agir de maneira violenta não é correto, pois mesmo estando certo é a gente que se complica. O caminho é não brigar. Conversar sem ter briga.* A aluna expressou também a necessidade de que existam regras, *a única regra que sei que existe aqui na escola é para não chegar atrasado.* Sobre as câmeras de segurança que existem nos corredores da escola, falou que as mesmas foram colocadas a pouco tempo e *não servem para nada, pois eles nem veem o que está acontecendo.* De fato, foi possível observar que as câmeras ficam o tempo todo ligadas e as imagens são projetadas na sala da pedagoga da escola, mas não existe nenhum profissional responsável pelo acompanhamento, em tempo real, das imagens que as mesmas estão captando.

Questionada a respeito do papel da escola em sua formação, Gisele fez uma longa pausa e sinteticamente falou apenas que: *a escola serve para aprender, para estudar.* Comentou que não fez o ENEM, nem se inscreveu para fazer o vestibular e que, depois de concluir o Ensino Médio, vai arrumar um emprego para poder ajudar a mãe e não pretende continuar estudando *não tenho como pagar, é muito caro. Lá em casa, só o meu irmão mais velho é quem trabalha.* Apesar de sua falta de perspectivas acadêmicas em relação ao futuro, ela comentou que participou da olimpíada de matemática e se saiu muito bem, foi até para a final. Mas, quando questionada se não pretendia continuar estudando em um curso relacionado a essa área, ela respondeu que não, como se nunca tivesse cogitado essa possibilidade. Ficou pensando e disse: *vontade eu até tenho, mas a minha condição financeira*

não me permite continuar estudando. Seu projeto de vida em curto prazo é trabalhar para ajudar a mãe em longo prazo parece inexistir, o que revela uma postura de total desesperança diante do futuro.

Embora, aparentemente, Gisele goste de estudar e não tenha formulado críticas à escola, ela deixa transparecer, em sua fala, a falta de esperança em relação ao seu futuro acadêmico, um certo pessimismo e a percepção de que o futuro não existe, postura que para Dubet (2003) faz parte de um quadro característico dos contextos de exclusão. Seu comportamento violento também parece indicar que ela reproduz a mesma violência que sofre, tanto por parte dos colegas quanto da escola.

4.3.4 Talita: As meninas sempre brigam por causa de “piá”

Talita tem 17 anos e está concluindo o Ensino Médio, trabalha como secretária no período da tarde e mora com os pais e dois irmãos. Reside no Jardim Florença e vem a pé para a escola, junto com uma amiga – nas últimas semanas, o seu pai tem vindo trazê-la por causa das brigas que ela se envolveu no colégio. Estuda na mesma escola que Gisele.

Afirmou que atualmente tem uma boa relação com a sua família, mas há uns dois anos teve muitos problemas: *minha avó faleceu e eu não consegui entender, minha mãe também estava cheia de problemas, nós não nos dávamos bem e eu fui morar na casa da minha tia por uns tempos. Dei problemas para os meus pais, pois eles não aceitavam o meu namoro.* Contou que a sua adolescência, agora, está sendo tranquila.

Apontou a falta de infraestrutura como sendo o maior problema da escola, que na sua opinião está *muito velha e precisa de reforma, falta quadra de esportes,* com relação aos professores afirmou não ter problemas, mas logo em seguida lembrou de um fato ocorrido no início do ano quando discutiu com uma professora na sala de aula *porque ela chegou estressada, gritando, trazendo problemas de fora da escola para a sala [...] meus colegas pediram para eu parar porque a professora tinha depressão. Eu parei, mas acho que ela não deve misturar as coisas e ficar trazendo seus problemas para a escola.* Na percepção da aluna, outro fator negativo observado na escola é a falta de controle em relação aos horários de entrada e saída dos alunos, então, subentende-se que os alunos podem entrar e sair da escola quando querem, *têm o tio que trabalha ali no portão, é só conversar com ele e ele deixa ir embora.*

Definiu-se como uma pessoa estourada: *qualquer coisa me deixa muito irritada, isso vem de casa, meu pai é assim, já minha mãe é mais calma, mas como sou muito apegada ao meu pai eu peguei o jeito dele*. Disse que não consegue se controlar e se está com a razão, as coisas pioram *se eu acho que estou certa eu teimo, eu brigo, porque eu sei que estou certa*. O mesmo tipo de comportamento incivilizado foi descrito por Roberto.

Talita foi indicada pela pedagoga para participar da entrevista por ter se envolvido em brigas por causa do namorado. Uma das últimas brigas que protagonizou foi causada, segundo ela, por mal entendidos e fofoca. A aluna relatou que frequentava um curso de línguas oferecido pelo colégio à noite, juntamente com a pedagoga da escola e numa conversa informal que manteve com essa respondeu a algumas perguntas que lhe foram feitas, mas uma colega que estuda com ela no turno da manhã ouviu a conversa *entendeu mal e foi falar para outra menina que era dela que nós estávamos falando*. A menina veio esclarecer o ocorrido com Talita, que tentou se explicar: *eu tentei explicar que foi um mal entendido, mas ela ficou insistindo e dizendo que eu falei dela. Ficou meio dia me irritando com isso. Falando, falando, falando [...] isso foi me estressando e eu peguei ela pelo pescoço e apertei contra a parede. Ela estava grávida. Mas eu não sabia*. As meninas que estavam assistindo à cena “pularam” em Talita para que soltasse o pescoço da colega e a agarraram pelos cabelos, *arrancaram a metade do meu cabelo* falou ela, rindo do acontecimento. Na sequência, duas amigas de Talita começaram a brigar por sua causa, *aí eu fiquei mais nervosa. Uma delas acusou a outra de não ter feito nada para me defender. Mas ela não tinha que me defender. Se eu arrumei confusão eu é que tinha que resolver*.

No dia em que ocorreu essa briga, Talita foi liberada mais cedo pela pedagoga, porque estava sozinha e o grupo de amigas da menina que ela apertou o pescoço queria bater nela, *mas mesmo assim eu pensei agora essa menina vai ver [...] agora não vou deixar desse jeito, agora eu pego ela. Nem que eu perca o resto de cabelo que me restou, mas eu vou atrás dela*. Esperou a menina que fez a fofoca, na frente da escola, na saída da aula e pediu para ela falar a verdade, nesse momento, ela retirou tudo o que tinha falado e ainda pediu desculpas *isso foi o que me deu mais raiva, porque ela fez toda aquela confusão e depois pediu desculpas. Ela foi cínica, porque na frente da menina e da pedagoga ela falou uma coisa e depois disse que era tudo mentira*.

Refletindo melhor sobre o que ocorreu, Talita lembrou-se que enquanto estava conversando com a sua oponente foi chegando gente em volta e algumas meninas *ficaram me tirando, porque viram que eu me estressei*. Ficaram falando: *ai, ela está com medinho, ai, ela vai deixar quieto* e na sua avaliação foi essa pressão que fez com que ela pegasse a menina

pelo pescoço. A mesma pressão que relatou ter sofrido Paulo, quando narrou a dinâmica das brigas e o papel exercido pela plateia.

Agregada à sociabilidade da escola, as fofocas complementam o quadro de socialização e agregam maiores tensões, ocasionando, por vezes, momentos de agressão. A fofoca também funciona como forma de regulação da vida alheia, ao trazer para espaço público, a contragosto, a vida privada daquele/a de quem se está falando (NEVES, 2008, p. 138).

Sennett (2012, p. 189-190), acredita que:

A fofoca tende a estimular as pessoas, dramatizando informações ou acontecimento triviais; ela capta a atenção sobretudo quando se transforma em um miniteatro cheio de espanto – ‘Você não vai acreditar!’ Além disso, aquele que fofoca parte do pressuposto de que os outros vão ‘captar’, e continuará explicando até que o façam; não quer ouvintes passivos. Na maioria dos casos, a fofoca tende a ser maliciosa; nossa atenção não costuma ser capturada pelo relato da generosidade de alguém, como acontece quando nos falamos de algo horrível que alguém tenha feito [...] as formas de envolvimento geradas pela fofoca [...] alivia o tédio do trabalho, o mesmo pode advir da resolução de problemas, que implica lidar com um outro tipo de ruptura da rotina (SENNETT, 2012, p. 189-190).

As meninas são alvos muito frequentes das fofocas e, na maioria dos casos, a violência surge como reparadora da verdade, da moral e da privacidade rompida com a fofoca e vão além, rompendo com o estereótipo de gênero comumente aceito de que a mulher é vítima, frágil e submissa (NEVES, 2008).

Talita acredita que o que motiva algumas brigas que ocorrem na escola entre as meninas é o ciúme (por causa de namorado) ou a fofoca e em quase todas as brigas Gisele (a aluna entrevistada anteriormente) está envolvida. *Eu já briguei com a Gisele também por causa de namorado. Eu namorei o ex-namorado dela [...] um dia escreveram na porta do banheiro ‘Talita eu te odeio’, eu não apaguei e ainda está lá escrito. Mas, para esse tipo de provocação eu não ligo, eu não gosto é que venham falar de coisas que eu não fiz, ou que venham mexer e falar mal de amigo meu. Amigo meu eu defendo como se fosse eu, se precisar entrar no meio da briga eu entro. Já os “piás”, na sua opinião, dificilmente brigam por causa de ciúmes, eles brigam por causa de bola, eles brigam porque um xingou o outro ou se desentenderam. É difícil ver piá brigando por causa de menina, mas as meninas sempre brigam por causa de ‘piá’.*

Questionada sobre qual é a intervenção feita pela equipe de gestão da escola nesses casos, ela respondeu que a pedagoga não resolve nada, *a única coisa que ela falou foi: a partir de agora você passa por um corredor e ela por outro e ficou por isso mesmo. A*

pedagoga redigiu uma ata relatando os fatos e ela teve que assinar. Quando chegou em casa, contou para sua mãe o que tinha acontecido e a mãe apenas falou: *que eu não deveria ter assinado nada porque eles escrevem o que eles acham que aconteceu. Podiam ter me chamado lá.* A advertência por escrito dada aos alunos como forma de “punição”, tornou-se tão banalizada que deixou de ser tida como sanção.

Na ocasião em que ela brigou, a Patrulha Escolar não foi chamada, *mas teve um dia que Gisele brigou na rua perto da escola e bateu numa menina por causa de ciúme de ‘piá’ [...] ela estava sangrando. Uma mãe que estava passando viu e trouxe todo mundo de volta para o colégio, fez um escândalo e chamou a Patrulha Escolar. Se aquela mãe não tivesse tomado essa atitude não teria acontecido nada.*

Com um histórico de várias brigas, Talita avaliou a intervenção da escola de maneira negativa: *aqui na escola eles não resolvem nada e não estou falando isso porque já me envolvi em brigas. Pode chamar qualquer um que já brigou aqui e pergunte o que acontece. Deixam tudo quieto.* Fica evidente que a escola não consegue antecipar-se as brigas.

Suas expectativas estavam mais otimistas em função da eleição para eleger o novo diretor da escola. Reportando-se ao diretor atual, ela disse que *ele é bem gente boa com os alunos, mas dificilmente está aqui. Quando dá problema de briga com os alunos não é com ele.* Em relação à postura do atual diretor ela diz que *ele conversa com os alunos como se não existisse uma relação diretor-aluno, age como amigo.* O diretor mantém uma boa relação com os alunos, mas falta muito ao trabalho, *ele dificilmente está aqui [...] quando o diretor não está na escola você olha nos corredores e tem professor na sala e aluno para fora, ninguém respeita. Mas quando ele está aqui, ele fica andando pelos corredores, gritando, resolve as coisas no grito, mas resolve.* Conforme já constatamos ao analisar os dados obtidos através dos instrumentos questionário e grupo focal, nas entrevistas também se verifica a omissão e a inércia da equipe de gestão, ao mesmo tempo em que os alunos esperam maior controle, regras claras e a presença da autoridade.

Depois de terminar o Ensino Médio, sua meta é fazer um curso técnico em enfermagem (pós-médio), para o qual já foi selecionada por ter notas boas em matemática e português. Só não prestou vestibular porque perdeu o dia da inscrição, mas agora, seu plano em curto prazo, não é fazer vestibular. Também não fez o ENEM, porque no dia teve “uns probleminhas” e não pode ir fazer a prova. Segundo ela, se um dia fizer vestibular ou ENEM vai ter que estudar bastante *não por eu estar na escola pública, mas porque eu sou bem desligada, se eu aprendo uma coisa hoje, amanhã eu tenho que estar lendo de novo para não esquecer. Eu não pego fácil as coisas que me ensinam.*

Foi possível observar que as escolas de nível médio não mantêm parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) e os jovens não são orientados em como proceder para ingressar no Ensino Superior. Suas falas sugerem que a maioria deles demonstra não conhecer a estrutura e o funcionamento dos cursos ofertados pelas IES, nem o percentual de concorrência dos mesmos, porque esse tipo de informação não costuma circular entre eles.

Quando questionada sobre para que serve a escola, ela respondeu simplesmente: *para ter uma profissão, se eu não tivesse estudado eu não teria conseguido me matricular no curso técnico em enfermagem.*

Talita representa o caso clássico de conflitos violentos protagonizados por meninas e no seu relato o que se sobressai é a descrição a respeito do que motiva as brigas na escola: “fofoca” (geralmente envolvendo namorados) e provocações. Ela descreve também qual é a influência que exerce a plateia, conforme já havia relatado Paulo, a proteção que os integrantes do grupo de amigos dedicam uns aos outros e mais uma vez a intervenção burocrática por parte dos profissionais da escola, culminando com o acionamento da patrulha escolar.

4.3.5 Renato: Se você ficar abaixando a cabeça para todo mundo você não sobrevive

Renato tem 17 anos, mora com a mãe e um irmão, que tem 19 anos e está no quartel. A mãe trabalha como enfermeira. Reside no bairro Santo Antônio e precisa vir de ônibus para a escola. Às sextas-feiras à tarde faz curso de auxiliar administrativo, mas ainda não está trabalhando.

Sua mãe sempre costuma perguntar o que acontece na escola, porque ele tem um histórico de aluno problemático *no Ensino Fundamental eu era um aluno bagunceiro, perturbava bastante, sempre fui de bater de frente com os professores, às vezes, ofender, quando eu resolvi ficar mais quieto e na minha, parece que os atritos começaram a ficar maiores.*

Contou que não é muito de sair de casa e geralmente fica com seus conhecidos na vila onde mora, *visito eles na casa ou fico na rua, nas esquinas.* Conforme Pais (2003), a falta de poder econômico afasta os jovens do usufruto de um lazer de tipo mais institucional e a rua (real ou virtual, via a web) passa a fornecer formas simbólicas de afirmação da cultura juvenil.

Na escola, ele afirmou que se dá bem com os demais alunos, mas *amigos mesmo eu tenho mais é na vila onde eu moro, porque eu conheço eles a mais tempo. Já aqui na escola*

entra e sai pessoas e é mais difícil fazer amigos. Esse já era o terceiro ano seguido que Renato estava cursando o 1º ano do Ensino Médio, pois já tinha reprovado outras duas vezes. Contou que reprovou porque faltava muito e não tinha interesse em fazer as coisas, *vinha para escola e não prestava muita atenção, não fazia tarefa. Aqui na escola eu até faço as atividades, mas se tiver tarefa não dá muita vontade de fazer [...] se for para fazer na escola eu até faço, mas tarefa eu não faço e também não gosto de trabalhar em grupo. Apesar de tudo, nesse ano eu pretendo passar de ano.* O seu relato evidencia um completo desinteresse pela escola ao mesmo tempo em que se recusa a desistir porque reconhece que estudar é importante para o futuro, embora esse reconhecimento não se traduza em dedicação e envolvimento. Ele resiste – mas não desiste – e também não adere ao ensino ofertado. Na imagem de Robert Castel (1998), está parado na estação, com bem pouca bagagem, assistindo à passagem do trem (da vida, do futuro, do trabalho...).

Em sala de aula, disse que não é de falar muito *não sou aquele aluno que fica enchendo o saco*, mas comentou que às vezes confronta os professores sobre uma coisa ou outra. Os professores cobram-no um pouco porque é “preguiçoso e dorme na sala”. Avalia a sua escola como uma *escola mais ou menos* e disse que se dá bem com os professores apesar de já ter tido muitos problemas com quase todos. O confronto a que ele se refere está intimamente relacionado ao fato dele considerar ilegítimo o papel desempenhado pelas autoridades escolares, como veremos a seguir.

Fez questão de ressaltar que não gosta da diretora e da vice-diretora da escola e pensa que elas precisam mudar a visão que possuem a respeito da hierarquia, *os funcionários e as diretoras, eles tem uma visão de que são maiores que os outros e nós somos obrigados a baixar a cabeça para eles e eu não gosto dessas coisas.* Ele acha que dentro da escola as coisas até podem ser assim, mas fora da escola, na rua não, *se você ficar baixando a cabeça para todo mundo você não sobrevive, se você for fazer só o que os outros falam para você, você não vai ter uma vida própria. Eu já não aceito isso lá fora e aqui dentro as pessoas querem que eu aceite.* Na sua opinião, é devido a essa sua postura que falam que ele é um aluno problema na escola.

Sennett (2001) acredita que os vínculos formados com uma autoridade que se vale do autoritarismo para impor o seu poder, desperta em quem se submete a ela sentimentos que a depreciam ou não a legitimam, o que faz com o vínculo se torne frágil ou então deixe de existir.

Definiu-se como uma pessoa quieta, do tipo que não gosta de conversar com todo mundo e que costuma obedecer, *se eu estiver errado eu até assumo o meu erro e fico quieto,*

desde que saibam conversar comigo. Disse que não gosta de pessoas que se valem da sua condição hierárquica para falar que você fez uma coisa que você não fez. A gente já não tem voz e se você não falar nada, vão acusar você e você vai assumir uma coisa que não fez. Eu procuro me defender. E, essa é a “bronca” que ele tem com as diretoras da escola, elas cobram que os alunos ajam corretamente, mas elas mesmas são pessoas ausentes na escola: é difícil ver as diretoras na escola. Elas vêm um ou dois dias e ficam até um mês sem aparecer na escola e quando estão aqui elas querem fazer de conta que está tudo bem, que estão tocando o colégio pra frente, que estão fazendo tudo certo e não é bem assim. Na frente dos outros ela querem mostrar que são rígidas, mas elas nem param aqui.

Relatou com mais detalhes um dos desentendimentos que teve com a diretora da escola, por algum outro problema, que ele não citou, contou que foi encaminhado à sala da diretora e: *ela perguntou para mim se esse era o primeiro ano que eu estava aqui na escola, se eu era novo na escola. Ela começou a conversar e disse que atendia os alunos, que estava sempre atenta. Eu respondi para ela: se você fosse tão atenta você não teria me perguntado se eu sou aluno novo, porque eu estudo aqui há três anos. Como é que você presta atenção nos alunos? Se você não sabe que eu estou aqui faz tempo. Elas querem cobrar coisas que elas não fazem.*

Admitiu saber que a diretora e a vice-diretora não gostam que apontem suas fragilidades, mas que faz isso para elas *sentirem mesmo, porque essa é uma mania que elas têm de querer pegar o aluno e acuar dizendo muitas coisas, ameaçar com a Patrulha Escolar, ditar leis. Elas falam, falam, mas nem conhecem bem as pessoas que têm aqui no colégio, não tem nenhum aluno aqui que elas podem dizer que conhecem, que sabem o que o aluno já fez. Quem administra a escola são as pedagogas, elas sim conhecem todos os alunos. Elas estão aqui todo dia e os problemas vão todos para elas. Elas resolvem tudo, já as diretoras [...].*

Na sua avaliação, a diretora até fez um bom trabalho no colégio, que estava depredado, mas esse ainda não foi suficiente, *elas fizeram muros e grades e agora querem dar uma visão para quem está de fora que elas arrumaram a escola, deram um jeito nos alunos da escola. As coisas até mudaram um pouco porque antes tinha aqui muitos alunos repetentes, mais velhos e hoje já não tem mais alunos mais velhos estudando aqui. Os alunos que estão estudando aqui estão na faixa etária certa para a série (embora ele seja uma exceção). Por isso que antes tinha mais baderna. Relatou que a um tempo atrás existiam gangues na escola, mas que atualmente só existem “grupos” que se formam mais por causa do estilo de vida, tem os manos que gostam de usar roupas mais largas, tem os emos que*

usam roupas mais justas [...] existem esses grupos mas não são muitos, o pessoal se dá bem aqui. Reportando-se ao comportamento tribalista, conforme definido por Sennett (2012), como uma nova forma de expressão da sociabilidade juvenil.

O fato de ser observador e expor o que está acontecendo de errado na escola é o que o “salva um pouco”, pois, se o envolvem em alguma encrenca, ele não costuma deixar quieto *é bom eu ter essas armas que eu uso a meu favor quando eu preciso.* Costuma observar, mas não fala nada, não fica criticando o tempo todo, mas quando precisa, utiliza como argumento as observações que faz a respeito das coisas erradas que acontecem na escola, *se querem me cobrar uma coisa que eu sei que está errado, eu posso cobrar deles também. Os outros alunos já são mais desligados, já não estão muito aí para as coisas que acontecem na escola.*

Relatou que, na semana anterior, ele e mais alguns amigos desceram até o campo da escola, local onde os alunos costumam ir para fumar, mas nesse dia, em especial, isso não tinha ocorrido. Quando decidiram voltar para a sala de aula, o portão estava fechado e eles pularam o muro lateral da escola para poderem retornar ao pátio principal, foi quando um funcionário da escola viu e levou todo mundo para a sala da diretora. *Ele nos acusou, disse que nós estávamos fumando, mas nós não estávamos. Eu fiquei injuriado [...] xinguei ele, destratei ele, faltei com respeito, mas porque eu estava falando a verdade e ele não acreditou em mim. Se eu estivesse errado eu iria baixar a cabeça e ir para a sala da diretora. Ele falou mais alto perguntando se eu queria brigar com ele e citou o artigo de lei que fala sobre desrespeito ao funcionário público, foi aí que eu fiquei mais nervoso ainda. Porque eles já têm esse álibi, eles amedrontam a pessoa para ela não fazer nada.*

Renato demonstra agir de forma desrespeitosa com os adultos da escola, mas conforme alerta Sennett (2001), não basta apenas garantir o respeito a este ou aquele indivíduo, para se restituir o respeito ao Outro, primeiramente é necessário adquirir o respeito próprio, que pode ser conquistado com o autodesenvolvimento das capacidades e habilidades da pessoa, cuidando de si mesmo e retribuindo aos outros. Condições que parecem não estar presentes na formação educativa desse jovem.

Quando a diretora chegou, foi logo falando *baixe a bola, baixe a bola que você já me conhece.* Ele novamente a enfrentou e, segundo suas palavras, “pisou no calo dela novamente”, falando *não te conheço, você não para na escola,* ela ficou enfurecida e falou *um mês que nós ficamos fora e a escola já se transformou, já virou, pois quando nós estávamos aqui não acontecia isso,* e ele replicou, *não aconteceu porque vocês não viam, não estavam atentas, já aconteceu coisas piores enquanto vocês estavam aqui.*

O ocorrido entre o aluno e a diretora se enquadra na classificação de violência, simbólica (Bourdieu, 2001), na qual o abuso do poder se vale de símbolos de autoridade. Nesse caso em específico, o abuso do poder, por parte da diretora, se dá na mesma proporção em que essa autoridade não é reconhecida como legítima por parte do aluno, que a trata com extremo desrespeito. Caracterizando um mecanismo que concomitantemente nega e mantém o vínculo com a figura de autoridade, denominado por Sennett (2001) de “substituição idealizada”.

Uma das causas desse comportamento indisciplinado de Renato é o sentimento de injustiça que ele sente, pois considera que não está sendo tratado de forma justa pela diretora e ao tenta se defender das acusações reage de modo explosivo. Tal “afronta” é veementemente condenada pelos profissionais que atuam na escola, que o consideram um aluno “violento” e, por esse motivo, ele foi indicado para participar da pesquisa.

Por outro lado, podemos inferir que os diretores e professores da escola só se mantêm pelo autoritarismo porque o respeito na sua forma recíproca não se sustenta, uma vez que o ensino oferecido aos alunos não é de qualidade e eles sentem que não há quem os oriente e dirija o seu aprendizado.

Questionado a respeito das câmeras de segurança instaladas na escola, afirmou que elas não fazem diferença nenhuma para os alunos *porque não tem ninguém prestando atenção nas câmeras. As câmeras estão ligadas mais para favorecer eles* (referindo-se a quem trabalha na escola), *porque se registrarem alguma cena em que o aluno está certo e se isso for prejudicar eles e favorecer um aluno eu acho que eles não mostrariam as imagens. Eles só mostrariam se fosse para ferrar com o aluno.*

Na sua percepção, os alunos praticam atos de violência na escola *para aparecer, dizer que é o melhor na escola. É como se a pessoa quisesse dizer: eu domino aqui e ninguém mexe comigo, quem mexer eu bato. Eu mando na escola e todos devem abaixar a cabeça para mim.* Para ele quando alguém apanha e abaixa a cabeça, o agressor começa a se empolgar *bate em um, bate em outro e vê que não dá nada, se empolga e passa a maltratar as pessoas.* Ele acredita que quem sofre *bullying* é porque sempre abaixa a cabeça e não faz nada quando é ofendido ou leva um tapa, *não bate de frente com a pessoa. É assim que começa. O agressor se diverte zoando com alguém.*

Seus maiores desentendimentos acontecem com quem trabalha na escola, admitiu que só teve problemas com alunos umas duas vezes, mas nada grave, *foi coisa de passar no corredor e ficar se esbarrando, se peitando. Ou então ficar se encarando, mas não por problemas de criar confusão, brigas.* Se ele está passando, pode até nem conhecer a pessoa,

mas, *se ela passa e me esbarra ou me peita eu vou passar, mas na hora em que eu o ver novamente eu vou querer devolver, vou querer peitar e isso vai indo até dar um atrito maior, gera a confusão.*

Por estar a três anos no 1º ano do Ensino Médio, sente que o enxergam como um mau aluno e por menor que seja o problema em que se envolva, quem trabalha na escola *puxa o que aconteceu no passado, acabam me rotulando por isso.* Quem mais faz isso são as pedagogas e alguns professores que o conhecem a mais tempo.

Questionado a respeito do tipo de intervenção que é feito pela escola quando ocorrem situações de conflito, ele relatou que a pedagoga “chama a atenção” e depois perguntam aos envolvidos o que aconteceu, o que os levou a fazer aquilo *não que todos vão falar a verdade, mas sempre se chega num consenso.* Geralmente, essa conversa ocorre na sala da pedagoga. Nesse tipo de situação, ele procura adotar uma postura de proteger os amigos do seu grupo *eu tento proteger os meus amigos, principalmente se o problema foi por minha causa, eu não quero que ninguém pague pelo meu erro, o que eu fiz eu tenho que assumir.* A percepção de que a intervenção da escola nos problemas disciplinares e nas ocorrências violentas é burocrática coincide com que pensam todos os demais alunos entrevistados, bem como a proteção que é dada aos amigos do grupo.

Também o ameaçam dizendo que a sua mãe é quem vai pagar e responder por isso, *eu acho que ela não tem nada a ver para eles ficarem envolvendo ela. Por mais que aconteça alguma coisa comigo e ela tenha que responder no fórum [...] Para falar bem a verdade eu acho que quem responde mesmo pelos seus atos é a pessoa sendo de menor ou maior. Eu não preciso da minha mãe, eu resolvo sozinho e quando envolvem a minha mãe eu fico mais nervoso.*

Considera importante fazer o Ensino Médio *porque quem não tem estudo não consegue um serviço bom e registrado, não tem uma oportunidade para crescer na firma.* Depois de concluir o Ensino Médio, Renato não pretende continuar estudando e disse que não tem vontade de fazer *nenhum curso, nem faculdade, nada [...] quem sabe, mais para a frente,* falou num tom pensativo. Para Carrano (2010, p. 144):

Essa lógica de se lançar para o futuro os sentidos da aprendizagem e da presença na escola parece-nos ser, em grande medida, a causa das insatisfações dos jovens diante da escola e, conseqüentemente, o tormento de professores e administradores que precisam conferir sentido à presença cotidiana dos estudantes nos estabelecimentos escolares. É possível dizer que faltam ferramentas para o diálogo entre professores e alunos no tempo presente dessa *instituição futurista* e pouco sintonizada com as demandas do presente que chamamos de escola.

O comportamento de Renato, pode ser interpretado como uma expressão do desejo de orientação, segurança e estabilidade, que não estariam sendo satisfeitos pela autoridade, considerada por ele como ilegítima, e isso faz com que ele rompa os vínculos com essa mesma autoridade. Recusar a autoridade de um poder ilegítimo, em determinadas situações, denota um aspecto positivo da indisciplina, da rebelião e da recusa às normas e regras estabelecidas.

Ao se comportar de forma indisciplinada e desrespeitosa o aluno pode estar, igualmente, retratando a representação que possui da instituição e do Ensino Médio, na forma de resistência à escola e ao ensino que lhe é ofertado.

4.3.6 Kelly: Aqui na escola fica todo mundo vigiando eu e minha namorada

Kelly tem 17 anos, cursa o 2º ano do Ensino Médio e mora no centro da cidade com a mãe e o padrasto. Tem mais dois irmãos (um com 19 anos e outro com 7 anos). Ela diz ser tratada muito mal pelo padrasto, que se casou com a mãe quando ela tinha 1 ano de idade *desde que meu irmão mais novo nasceu (que é filho dele), ele passou a me tratar mal. Ele já me deu soco e esses dias atrás ele queria me dar um chute. Só não me acertou porque eu desviei.* Contou que sua infância foi perfeita até o dia em que seu irmão mais novo nasceu: *criança só sabe encher o saco, não posso nem ter a chave do meu quarto, não tenho privacidade. Meu irmãozinho sempre está em cima de mim.*

A relação com a mãe agora é mais tranquila e elas mantêm o diálogo, mas nem sempre foi assim, pois, quando ela se assumiu homossexual, a mãe não aceitou, mas agora elas estão bem mais próximas e existe diálogo: *eu conto tudo para ela.*

A fase de vida em que Kelly se encontra é própria para experimentar, vivenciar diferentes papéis, mas como também é comum rotular tudo, ela se autorrotula homossexual, embora já tenha namorado com meninos e tenha achado “muito chato”. Ela contou que a primeira vez que ficou com menina foi no final do Ensino Fundamental, *ela era minha amiga e um dia eu fui dormir na casa dela e aconteceu. Quando a minha mãe ficou sabendo, ela sofreu muito.* Sintetizou falando que a sua adolescência está sendo complicada, *numa hora eu estou feliz e na outra acaba tudo por causa de pai e mãe.* Os pais, muitas vezes, recusam a orientação sexual do filho com medo de que ele sofra e ao que parece foi isso o que ocorreu na relação de Kelly com a sua mãe, conforme relatou na entrevista.

Kelly fala com muita naturalidade a respeito de sua sexualidade e esse tem sido um comportamento padrão para a maioria dos jovens, hoje em dia, entre os quais é possível perceber uma crescente naturalização da homossexualidade, porque o tema não é mais considerado um tabu, em razão da mídia que vem possibilitando, através de seus programas, uma maior difusão e aceitação da cultura gay. O que não significa dizer que o preconceito tenha diminuído na mesma proporção.

Seu passatempo preferido é andar de skate e jogar bola, *eu chutava bola na escola, mas como tive algumas brigas parei de jogar aqui no colégio [...] me provocavam e eu sempre saía machucada dos treinos e no dia que resolvi derrubar a pessoa me dei mal.*

Falou que atualmente está tendo problemas com a mãe da sua atual namorada, pois ela descobriu o relacionamento das duas e é contra. Kelly parou até de vir para a escola por uns tempos por causa disso, mas a chamaram para fazer um estágio e ela voltou, *eu estava quase reprovada, mas voltei. Agora estou fazendo só as disciplinas em que eu reprovei, aqui o ensino é por blocos. Vou ficar um ano e meio sem educação física. Eu não estou levando muito a sério, mas a partir do ano que vem pretendo mudar. Nesse ano eu só estou na escola ainda por causa de estágio que estou fazendo, por indicação da escola, em uma academia de ginástica.*

Nos finais de semana, costuma ir para a balada ou na casa de amigos de sua rede de amizades, que foi construída na escola mesmo. Contou que tem liberdade para sair e que a mãe confia nela porque costuma contar tudo o que acontece, *mas antes não era tão liberado assim.* Falou que agora, por causa da namorada não tem saído muito porque os pais dela não deixam e nunca vão aceitar o namoro, *está sendo muito difícil, a gente chora junto. Aqui na escola, fica todo mundo vigiando eu e minha namorada. Nós nem podemos nos encontrar na hora do recreio, mas a gente dá um jeito e se encontra. Ela gosta muito de mim, mas está com medo dos pais dela. Eles estão ameaçando expulsar ela de casa. Ela vai fazer 18 anos.*

Por encarar sua opção sexual de maneira tão “desencanada” e natural sente que é perseguida na escola e tudo o que acontece passa a ser culpa dela [...] *esses dias atrás, a professora Ana chegou para mim e falou: deixa essa menina em paz, para de estragar a vida dessa menina. Mas aconteceu porque ela queria, eu não obriguei ninguém. A culpa sempre cai em cima de mim [...] eu fico revoltada, não me vejo como culpada, não forcei ninguém a nada. As pedagogas aqui da escola têm preconceito em relação a isso. A mãe da minha namorada vem aqui e todo mundo fala para ela que eu sou um mau elemento.*

No ambiente escolar, a homossexualidade é um dos assuntos mais delicados de ser abordado e contrariamente à forma como é encarado pelos jovens é considerado um tabu. As

discussões a respeito do tema, na maioria das vezes, são dificultadas porque se alega que estas poderiam estimular a conduta gay.

Consequentemente, discrimina-se quem se declara ou aparenta ser homossexual, porque há muita falta de informação e as discussões sobre sexualidade, estão restritas, basicamente, às aulas de biologia e ao estudo do aparelho reprodutor humano, o que nem de longe condiz com a realidade social à qual os jovens-adolescentes estão expostos hoje em dia. Trabalhar esse tema em sala de aula é uma forma de criar entre os alunos uma familiaridade com o assunto, desconstruindo preconceitos através da informação e socializando no convívio com a diferença.

Weller (2010, p. 432) acredita que:

Romper com o silenciamento e ampliar a formação dos profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade pode contribuir significativamente para uma maior conscientização e minimização dos problemas advindos de uma sociedade machista, sexista e homofóbica, em que situações de discriminação são reforçadas, inclusive em ambiente escolar.

Kelly relatou também que a última briga que teve na escola foi por causa da namorada e aconteceu no dia do treino do futsal pelo seguinte motivo (nesse time, segundo ela, algumas das meninas são lésbicas): tinha uma menina que queria ficar com a sua namorada e ela *ficou com ciúmes de mim, querendo me derrubar*. Depois desse dia, todo mundo começou a “virar a cara” para ela e depois do treino ela chegava toda machucada em casa, *teve um dia que eu derrubei uma das meninas na quadra, ela foi reclamar e fui eu que me compliquei um monte*.

Quando sua mãe é chamada na escola por causa das brigas, ela percebe que sempre ficam do lado das outras meninas e não do dela, *mesmo as pedagogas vendo que não sou eu a errada*. Na última briga em que se envolveu, ela ficou com marcas no pescoço (fez questão de mostrar as cicatrizes) *eu é quem estava com mais hematomas, cheguei em casa toda roxa, mas para a escola, eu é que era a culpada. Minha mãe até já pensou em entrar com um processo contra a escola*.

Relatou sobre o dia em que a pedagoga a flagrou brigando com uma menina na praça pública, que fica em frente ao colégio, *ela estava em cima de mim me dando socos, mas a culpa ficou sendo minha. Nesse dia, eu briguei por causa da minha namorada também*. O que motivou essa briga na praça foram provocações que começaram no treino de futsal jogando, *eu dei um ‘olé’ nela e alguém falou: se fosse comigo eu não deixava. Ela respondeu: ‘eu deixo, porque é moleza’. Já ela que falou isso eu fiz de novo e ela tropeçou e caiu com*

tudo no chão. As brigas e confusões em que se envolveu, geralmente, começaram nos treinos de futebol.

No dia da briga, acima relatada, ela ficou toda suja de sangue, a vice-diretora viu o seu estado e falou que se ela precisasse de alguma coisa, era só falar com ela, se a sua mãe quisesse, elas poderiam registrar um BO. Mas, no mesmo dia, *ela conversou com a mãe da menina e já mudou toda a história e se revoltou contra mim, mesmo sabendo que quem tinha apanhado era eu. A culpa ficou sendo minha porque eu derrubei a menina primeiro na quadra. Eu perguntei: e essas câmeras, porque existem essas câmeras? Vocês não veem tudo o que acontece aqui?* Esse questionamento a respeito das câmeras foi comum entre os alunos das diversas escolas amostradas que utilizam esse dispositivo eletrônico.

O último conflito em que Kelly se envolveu ocorreu no domingo, anterior à entrevista, *essa mesma menina ficou passando mensagens para o celular da minha namorada dizendo que iria no velório dela. Na segunda-feira, eu cheguei na escola e falei que dessa vez não passava. Ela ficava me chamando de 'bundona', dizendo que eu tinha medo [...], mas não quis entrar em detalhes a respeito do que ocorreu, apenas contou que os policiais que vieram na escola ficaram a favor da sua rival. E perguntaram para ela: você acha que é a razão de tudo?* Na mesma semana, ela ficou sabendo, pelo Twitter, de uma outra briga que tinha ocorrido na escola e que foi assistida por uma amiga sua e ela até comentou: *é só você que se ferra*, porque com essas meninas não aconteceu nada. A pressão que Kelly sofre é muito grande e traz consequências emocionais para ela, por estar constantemente sendo alvo de piadas, cochichos, agressões físicas e exclusão do grupo. Percebemos que ela sofre por não ter o comportamento padrão imposto pela sociedade.

A homofobia, o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, é um tipo de violência pouco documentado quando se tem por referência a escola e, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

A homossexualidade feminina, “ainda permanece invisível para os/as pesquisadores/as, uma vez que nos deparamos com a inexistência de trabalhos voltados especificamente para esse grupo” (WELLER, 2012, p. 434).

Relatou que o procedimento mais recorrente adotado pela escola em casos de briga é acionar a presença dos policiais da Patrulha Escolar, outros casos, de “menor gravidade”, são resolvidos pelas próprias pedagogas. *A Patrulha vai muito pelo que alguém da escola relata que aconteceu. Se a pedagoga falar que a culpada sou eu, eles ficam em cima de mim. Os policiais falaram que eu estava causando um transtorno na escola inteira, que tudo era culpa*

minha. Que eu estava me envolvendo em vários conflitos. Sendo que era tudo por ciúme e provocação. Se elas não tivessem ciúme de eu estar com a minha namorada, nada disso tinha acontecido. Na sua avaliação, a escola nunca resolve nada, *eles deviam ser justos e punir corretamente*, mas só ela é apontada como culpada, *elas saem da sala da pedagoga dando risada da minha cara.* Quando os professores e pedagogos deixam transparecer opiniões carregadas de preconceito, ao invés de resolver de forma adequada a questão, eles acabam estimulando e apoiando o comportamento homofóbico entre alunos.

No dia em que concedeu a entrevista, Kelly disse que tinha se afastado da namorada por causa dos pais dela, *mas as meninas ficam me tirando sarro (zoando) porque eu estou sem a aliança de compromisso. É como se elas dissessem: deu no que a gente queria.* Na sua opinião, a escola não deveria se envolver nos relacionamentos que os alunos mantêm *a professora Ana ontem ficou me procurando no recreio para ver se eu estava com a minha namorada. Elas ficam me vigiando.* Segundo ela, os demais professores parecem respeitar a sua orientação sexual e os funcionários sabem e não falam nada.

A homofobia é um problema recorrente na escola e provém tanto de estudantes quanto de professores. Como pudemos observar, ela resulta de uma cultura com traços autoritários e normalizadores, mas também pode ser o resultado da inexistência de aportes pedagógicos adequados para lidar com a diversidade sexual dos jovens-adolescentes. Um estudo coordenado por Abramovay, Castro e Silva (2004), divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), revelou que ¼ dos alunos entrevistados não gostariam de ter um colega de classe que fosse homossexual e mais de 35% dos pais prefeririam que estes não fossem amigos dos filhos. A pesquisa levou em conta as respostas de mais de 16 mil estudantes de escolas públicas de treze capitais brasileiras.

Após concluir o Ensino Médio, Kelly falou que quer trabalhar e fazer vestibular para Engenharia Eletrônica. Considera que a escola na qual estuda é uma escola boa e que funciona mas, na sua opinião, as pedagogas da escola estão meio “ultrapassadas” para continuar trabalhando, *minha mãe acha que a pedagoga X está muito velha para lidar com adolescente aqui no colégio.* Concluiu sua entrevista dizendo que o que falta na escola é justiça nas punições e menos preconceito.

Kelly segue o padrão de comportamento das meninas que se envolvem em brigas, cujo motivo central é ciúmes do(a) namorado(a) e provocações, algumas delas feitas através de redes sociais, o que caracteriza o *ciberbullying*. O preconceito que Kelly sofre, por se declarar homossexual, parece estar afetando o seu desempenho na escola e nas suas relações sociais. O mais preocupante é que o comportamento homofóbico não provém somente dos alunos, mas

parte também dos adultos da escola que, em tese, deveriam ser os responsáveis pela sua segurança e proteção. A intervenção feita pelas pedagogas nas situações de conflito, conforme avaliou a aluna, repete os procedimentos anteriormente observados: registro burocrático do ocorrido, acionamento da patrulha escolar e registro de um boletim de ocorrências.

4.3.7 Rômulo: Fiz uma prova, tirei zero e o professor me chamou de burro, eu falei que iria estourar o carro dele

Rômulo tem 18 anos, estuda no 1º ano do Ensino Médio, à noite, mora perto do colégio na Vila Coronel Cláudio (uma das regiões mais carentes e violentas da cidade) com a mãe, que trabalha de diarista – disse que não sabe quem é seu pai. É filho único e trabalha durante o dia como servente de pedreiro, portanto, não pôde usufruir sua moratória social. Explicou que está atrasado nos estudos porque havia reprovado no ano anterior (1º ano do E. M.) e também na 5ª série do Ensino Fundamental.

Sua infância e adolescência foram tranquilas, apesar de não ter tido pai, *minha mãe não fala sobre ele e eu também não pergunto, afinal ele quis assim, que seja*. A mãe acompanha a sua vida escolar, *conversa com o diretor, assina o boletim e me xinga, às vezes, quando precisa*. Fez questão de ressaltar que já se considera um adulto, porque trabalha e ajuda a mãe nas despesas de casa.

Para os jovens, em especial os das classes populares, não existe uma forma clássica de transição para a vida adulta e esse acesso pode se dar de maneira descronologizada do percurso das idades, conforme define Abramo (2008) que, no caso de Rômulo, significa dizer que ele ingressa no mundo adulto sem uma inclusão plena.

Definiu-se como uma pessoa sossegada e falou que é bem popular na escola e tem amizade com todo mundo, *na minha vila também conheço todo mundo e se perguntarem de mim lá, todo mundo me conhece*. Na sala, ele se dá bem com todo mundo e todos o consideram. Observa que na sala de aula existem os grupinhos e que as meninas só ficam entre elas. Sobre suas amizades, disse que tem *amigo emo, amigo ‘viado’, mas não tem nada a ver, eu respeito*, mas percebe quem nem todos pensam como ele, *tem lugares em que você vai, como no shopping, e que tem os caras da Incopa (nome de um bairro), ‘os cabelinho amarelo’, que não curtem emos, viados e se vê alguém assim, diferente, vão para cima para bater. Eles têm preconceito*. Dando a entender que ele sabe conviver bem com as diferenças.

Costuma sair nos finais de semana e, como já é maior de idade, frequenta danceterias, vai ao shopping, mas quando sai, nunca vai sozinho e sim com o seu grupo de amigos, *não sei se você ouviu falar, nós somos da Coronel (nome de um bairro) e temos rixa com os 'piás' da Vilela (bairro), se os dois grupos se encontram dá briga. Mesmo que eu não esteja no grupo, mas só pelo fato de eu morar onde moro, já dá problema. Às vezes, eu tenho que entrar numa briga que nem é minha, porque eu moro na Vila. Tem vezes que a gente sai num grupo de 20.* Os grupos rivais “cruzam-se, mas distinguem-se como as formigas de cada formigueiro se distinguem por uma adoração peculiar. Verifica-se, deste modo, que as culturas juvenis, para além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial” (PAIS, p. 118).

O que Rômulo relata a respeito do confronto com os grupos rivais caracteriza um comportamento de gangue, que são “grupos mais ou menos estruturados que desenvolvem desde atividades lúdicas até atos de delinquência, cujos membros mantêm relações de solidariedade à base de uma identidade – ainda que incipiente – compartilhada” (ABRAMOVAY, et al. 1999, p. 95).

Andrade (2007, p. 15), por sua vez, assinala que o fenômeno das gangues e galeras corresponde a “turmas de jovens com estrutura relativamente territorializada reunidas em torno de interesses geralmente alheios à violência, mas que, além de não estarem livres de praticar atividades ilícitas e atos violentos, costumam manter rivalidades com outros grupos”. Essa rivalidade se evidencia no relato feito por Robson e tem relação com a marca de domínio de um território, chegando também, eventualmente, a produzir segundo a autora, confrontos que podem terminar na tragédia, com agressões extremamente graves e até homicídios. Esses grupos fazem com que “os jovens se sintam pertencendo, através de elaborados rituais de iniciação e promoção; um jovem que ascende na escala da gangue sente-se cada vez mais vinculado aos parceiros” (SENNETT, 2010, p. 310).

Rômulo considera a escola em que estuda boa e falou que estuda nessa mesma escola desde o Ensino Fundamental, *o diretor é bom, os professores são bons, mas tem um ou outro que a gente tem encrenca.* Na sua opinião, o que precisa melhorar na escola é a quadra de esportes e aumentar o tempo de recreio.

Relatou que já teve problemas com um professor, teve briga e chamaram a polícia para resolver a situação. Quando ocorreu essa briga, ele estudava pela manhã e brigou com o professor de geografia, *fiz uma prova, tirei zero e o professor me chamou de burro, eu falei que iria estourar o carro dele, mas não falei diretamente para ele [...] ele escutou e veio para cima de mim, eu só ergui a carteira e sai para fora da sala. Chamaram a Patrulha Escolar*

por causa disso, foi por besteira. Registram o BO, mas no final não deu em nada. Nesse episódio, ele e o professor não chegaram a se agredir fisicamente, só verbalmente. Depois da briga, ele foi transferido compulsoriamente para o turno da noite. Na sua opinião, os professores da noite são bem melhores do que os do dia, talvez, essa percepção esteja associada ao fato de que os alunos que estudam à noite, na sua maioria, trabalham e são tratados como adultos pelos professores.

Rômulo falou que na sua escola é comum agredirem os alunos verbalmente, *tenho um amigo que chamaram ele até de preto. Foi um funcionário que trabalha no xerox da escola. Ele até pensou em parar de estudar, mas eu falei para ele continuar, que isso não tem nada a ver. No mundo inteiro tem isso aí. Mas o professor deveria dar o exemplo né?* A falta de respeito e o insulto direto impedem a construção de vínculos interpessoais construtivos entre as pessoas e esse tipo de comportamento é muito comum na escola, percebe-se que muitas vezes os professores e funcionários da escola não conseguem desenvolver o respeito por quem apresenta condições sociais desiguais, de classe e de raça/etnia, o que implica em não considerá-los seres humanos plenos. Como vimos em Sennett (2004), agir de forma desrespeitosa em relação ao outro indica uma falha na formação do caráter.

Comentou também sobre outros desentendimentos que já teve com alunos da escola, *a maioria deles foi por causa de jogo. Eu sou nervoso, saio do sério, perco a cabeça [...] na hora em que eu estou discutindo, eu quero uma coisa e a pessoa quer outra, eu saio do sério [...] até tento fazer diferente as coisas, mas faço não querendo.* Ele reconhece que no seu trabalho já não pode adotar esse mesmo comportamento, *se alguém fala que precisa fazer de um jeito e você faz do outro, a pessoa vem e te xinga, eu tenho que ficar quieto, mas querendo falar.* Com esse tipo de comportamento, Rômulo demonstra que possui autocontrole, uma habilidade importante, que em algumas situações o impede de agir com violência.

Na sua opinião, os meninos brigam mais por causa de jogo de bola e as meninas brigam por causa de ciúmes. Os mais briguentos da escola são os alunos que vêm da zona rural, de um Distrito chamado de Itaiacoca, eles vêm em *ônibus separados (são duas vilas) e mesmo assim brigam entre eles. Começa aqui na escola e continua lá onde eles moram. As meninas também brigam muito. Só nesse ano, eu vi umas sete brigas entre meninas.* Citou também o caso dos alunos que bebem do lado de fora da escola, *acham que só porque beberam são homens e querem brigar.* Disse que os alunos trazem bebida alcoólica para a escola, pois não tem muito controle, *a gente pode entrar aqui com qualquer coisa e na troca de professores dá para fazer o que quiser. Se tiver bebidas eles bebem e se tiver cigarro eles fumam também. Já drogas eu nunca vi ninguém usando aqui dentro da escola.* É comum, na

sua opinião, os alunos darem apelidos uns aos outros, *quase ninguém aqui é conhecido pelo nome, mas pelo apelido*, falou que leva isso na “boa”, mas percebe que tem aluno que apelida os outros para magoar mesmo.

Na sua avaliação, os desentendimentos que acontecem entre os alunos, na maioria das vezes, são motivados *porque um quer ser maior do que outro, a pessoa se sente com poder, pensa que se ela falar que é da vila tal ninguém vai mexer com ela, mas não é bem assim*. Ele acredita que, em muitos casos, tem droga envolvida e muita *bebida alcoólica, maconha é normal, para mim pelo menos, por morar onde eu moro, pois ninguém liga para a minha vila, se o prefeito pelo menos asfaltasse algumas ruas, fizesse algumas melhorias. Apesar de tudo, eu nunca me envolvi com drogas, nem cigarro. Eu só bebo*, referindo-se ao consumo de bebidas alcólicas como um hábito socialmente aceito.

Relatou que “anda” e tem amizades com quem vende droga, com usuários, mas nunca se envolveu, porque sabe como as coisas funcionam, *a pessoa pega R\$ 10,00 compra uma pedra e não dá meia hora está lá de volta. Isso não tem futuro, não tem fim. O fim ou é a cadeia ou é a morte. Já vi gente morrer por causa disso. Ou então não tem dinheiro, acaba assaltando para conseguir, vai preso e ainda fica com a dívida. Apesar de eu morar onde eu moro, eu nunca vou me envolver com drogas*. Disse que a mãe sempre conversa com ele sobre isso e o aconselha a não usar.

Seus planos para o futuro não estão relacionados a dar continuidade aos estudos, *eu pretendo concluir o Ensino Médio, porque se eu parar agora depois eu não volto mais. Mas não quero fazer faculdade, eu acho que para mim não vai valer a pena. Não sonho em ter uma profissão, não tenho vontade de seguir nenhuma carreira*. Pretende terminar o Ensino Médio e *conseguir um trabalho melhor*, pois sua mãe já está ficando velha e ele quer dar uma casa para ela, sossego e uma vida melhor. Ele acredita que ainda não conseguiu encontrar uma ocupação com melhor remuneração porque não foi dispensado do Exército, já foi a várias empresas, mas não o contratam por causa do quartel.

Pareceu-nos, não só no caso de Rômulo, mas também no caso de outros jovens estudantes, com os quais tivemos contato através da pesquisa, que a escola não conseguiu despertar nesses alunos nem o desejo, nem o prazer do conhecimento. Pretendem apenas concluir o Ensino Médio e disputar uma vaga de trabalho em uma ocupação melhor. Como atividade ou como aspiração, o trabalho é uma preocupação central para a grande maioria dos alunos que frequentam o Ensino Médio e muitas vezes se sobrepõe à escola.

Rômulo demonstrou o quanto é difícil ser jovem na situação de pobreza, vulnerabilidade social e violência a que está exposto: tráfico de drogas, trabalho precário,

morar em bairro violento de periferia, ausência do pai, exclusão na escola, somada à falta de perspectivas em relação ao futuro e à inserção plena no mundo do trabalho.

4.3.8 Raquel: Sempre tem alguém que fica “olhando torto”

Raquel tem 15 anos e está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Mora na Vila Mariana, um bairro próximo à escola e não utiliza ônibus para vir para o colégio, costuma ir para a escola a pé juntamente com as suas amigas. Mora com o pai e a mãe e tem mais três irmãos. Seus irmãos trabalham e ela é a filha caçula. Não trabalha, mas faz cursos preparatórios na área de administração e informática.

Contou que essa fase da sua vida está sendo *complicada porque sempre tem alguém que quer acabar com a alegria da gente, sempre tem brigas, em qualquer lugar que você vá se você olha torto, a pessoa já olha como se estivesse falando: não gostei de você*. Disse que tal comportamento é muito comum na escola onde estuda *sempre tem alguém que fica olhando torto*.

Abramovay e Rua (2004, p. 236) fizeram constatação semelhante a esse respeito em suas pesquisas. De acordo com as autoras:

Entre os fatores que desencadeiam violências como ameaças e brigas, destaca-se o ‘encarar’. Trata-se de uma maneira de olhar diferente, que pode significar, para os jovens, a quebra de uma regra tida como básica no ritual da comunicação não-verbal. O olhar direto e insistente é assumido como desrespeitoso, desafiador e leva a confrontos: está me encarando por quê? Está implicando comigo? Também o esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, possibilitando desencadear brigas violentas (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 236).

Os gestos são o meio pelo qual vivenciamos a sensação da informalidade. Sennett (2012, p. 252) acredita que existe uma defasagem entre mostrar e dizer “o ato físico que vemos não pode ser exposto com clareza em palavras, não é enunciado com a mesma nitidez [...] o gesto é uma das maneiras de por em prática o relacionamento”.

Raquel falou que seus pais só a deixam sair se tiver um responsável junto. Dificilmente ela sai à noite e, quando sai, costuma ir ao shopping com os amigos que moram próximos a sua casa. Seus pais acompanham, com um certo rigor, a sua vida escolar, porque um de seus irmãos parou de estudar por estar reprovado e andar com más-companhias, pois não querem que aconteça o mesmo com ela. Comentou que a sua adolescência está sendo difícil, por causa dos estudos, das brigas e também está percebendo que precisa tomar mais

cuidado com as coisas que fala, *eu aprendi que a gente tem que confiar bastante no outro para depois falar as coisas. Porque tem pessoas que a gente fala uma coisa e eles transformam em outra e vão falar para todo mundo. Tem muita gente fofoqueira, que não pensa antes de falar.*

Definiu-se como uma pessoa sossegada, que sabe das suas responsabilidades, *se eu quero ser alguma coisa na vida eu tenho que começar agora.*

Estuda na mesma escola desde a 5ª série e acha a escola muito boa, na sua *opinião é uma das melhores escolas que existem, apesar de não oferecer ensino técnico. O ensino é bom e eu aprendo. Eu acho que não tem escola onde você não aprenda se prestar atenção.*

Relatou a briga em que se envolveu com uma prima que estuda na sua classe. Brigaram por causa de fofoca, *o ex-namorado dela (que também é meu primo e amigo) foi contar para ela que eu tinha falado dela, sendo que foi ele quem falou dela. Ela veio tirar satisfação comigo e acabamos brigando aqui dentro da escola na hora do intervalo. Eu e ela saímos machucadas, foi feia a coisa [...] Tudo aconteceu num dia só, nós nos desentendemos e já brigamos. Foi ela quem pulou em mim e quando a gente está com raiva a gente não para pra pensar [...].* Esse mesmo comportamento foi relato pelos alunos anteriormente entrevistados.

A Patrulha Escolar foi chamada e as duas foram parar na Delegacia, onde foi registrado um BO e foi feito o exame de corpo de delito. Os seus pais também foram chamados, *minha mãe queria me matar.* A escola as suspendeu por três dias e foram proibidas de participar na gincana que estava acontecendo. Depois desse episódio, ela falou que nunca mais brigou com a prima, *apesar de estarmos na mesma sala nunca mais nos falamos e nem nos provocamos. Morreu ali o assunto.*

Na sua opinião, a maioria das brigas que ocorrem na escola são motivadas por fofoca e *os meninos não são tão briguentos quanto as meninas, elas se pegam por causa de namorado, de fofoca, de tudo, porque uma ficou com o namorado da outra [...] Com as meninas se olhar torto já dá problema, nem parece ser coisa de gente esse tipo de comportamento. Porque brigar é feio.* Os alunos costumam se “pegar” por qualquer coisa, *porque olhou torto, não gostei dessa ‘tiriça’⁶⁸. É coisa de jovem mesmo. Se você vê uma coisa você quer imitar aquilo, não quer? É igual criança. Ele vê todo mundo brigando e pensa: vou brigar, vou ser popular. Se você bater em alguém você se torna popular e se apanhar perdeu a popularidade (rindo). É assim...*

⁶⁸ Termo usado para se referir a uma mulher muito feia, que se acha gostosa, oferecida, assanhada, gorda, ou então, magrela e fora dos padrões.

Comentou também qual é o comportamento dos demais alunos que assistem a esse tipo de cena, *quem está assistindo às vezes entra no meio da briga para separar, mas na maioria das vezes eles incentivam para bater mais*. Acredita que a briga em que se envolveu com a prima não tinha como ser resolvida de outro jeito. Sobre as lesões que sofreu, falou: *ela tinha unha comprida e me arranhou todo o rosto*, apontando para as regiões do rosto que foram atingidas e comentou rindo *ainda bem que não ficou a marca né?* Além da briga que relatou, disse que não tem outros problemas na escola e se dá bem com todo mundo e em sala de aula as coisas também são tranquilas, *tem um grupinho aqui, outro ali e às vezes as professoras mudam a gente de lugar, chamam a atenção quando precisa*.

Sobre as câmeras de segurança que existem na escola, ela acha que não resolvem muito, *pois parece que os alunos fazem pior. Esses dias atrás, uma menina estava mexendo no celular e a pedagoga viu a imagem da câmera, através do monitor que fica na sua sala e desceu até a sala de aula para pegar o celular da aluna. A gente sempre achou que nunca iria acontecer nada. Nós até comentamos: oh, agora as coisas estão funcionando, tem alguém cuidando*. Esse pode ser considerado um comportamento raro: observar o que está acontecendo em tempo real e intervir. Durante as observações realizadas nas escolas, foi possível constatar que o monitor onde aparecem as diversas tomadas das câmeras de segurança não é observado por ninguém. O uso mais comum do sistema é para verificar, a *posteriori*, quando alguma coisa acontece, como se fosse uma “prova do crime”. Essa mesma impressão teve Renato.

A aluna faz uma avaliação bem positiva a respeito da função da escola na sua formação e acredita que ela *serve para te dar uma qualificação, para atingir os nossos objetivos, para crescer na vida. A escola ajuda muito, não só no estudo, mas principalmente na convivência*. A convivência a que ela se refere é a que é exigida para o mercado de trabalho, *nas seleções de emprego eles preferem quem está interagindo no grupo [...] se você não se integra vai ser excluído*. Estão entre seus planos, após concluir o Ensino Médio, ser policial.

A agressão praticada por Raquel fugiu do perfil geral dos demais casos apresentados por ter sido uma ocorrência isolada no seu histórico escolar. Ela nunca tinha brigado antes e ao se desentender com a prima, “perdeu a cabeça” segundo relatou, e acabou brigando, embora o que tenha motivado a briga, tenha seguido o padrão do que já havia sido anteriormente constatado: fofoca. Ao que tudo indica, o confronto foi gerado no calor do momento e nunca mais voltou a se repetir. Brigar porque o “sangue ferveu” e o controle da situação foi perdido é uma justificativa recorrentemente apresentada pelos alunos para

explicar o motivo pelo qual brigaram. Dados do Mapa da Violência 2012 confirmam essa constatação ao mostrarem que boa parte dos crimes que são cometidos devem-se a atitudes impulsivas ou a motivos fúteis e que poderiam ter sido evitados se a calma fosse mantida, padrão que vem se repetindo também na escola.

4.3.9 Lucas: Tem muitos “animadores” que veem uma discussão e já começam a incentivar a briga

Lucas tem 17 anos, mora perto do colégio, com o pai, a mãe e uma irmã. Trabalhava de servente de pedreiro, mas encontrava-se desempregado quando concedeu a entrevista. Os seus pais trabalham e mantêm a casa.

Esse é o primeiro ano que ele estuda nessa escola e acha que a escola é boa. Mudou para a escola porque precisava estudar à noite, pois começou a trabalhar durante o dia. Já reprovou na 5ª e na 6ª série por faltas e porque gazeava (cabulava) muita aula, mas nesse ano, em que cursa o 1º ano do Ensino Médio, suas notas são boas e não está faltando muito.

No seu tempo livre, costuma ir à casa dos amigos: *a gente conversa, bebe uma cervejinha, come uma carne*, vai ao shopping e ao cinema, mas não sai à noite. Quando sai para algum outro lugar, o faz com os amigos, um grupo de cinco ou seis pessoas, alguns estudam na mesma escola e outros não.

Relatou que já teve alguns desentendimentos com os colegas de sala, por besteira e na última ocorrência: *era uma aula de filosofia e o professor usava a TV Pen Drive, nossa sala estava sem tomada e nós precisamos mudar de sala, quando cheguei na outra sala, fui sentar e o meu colega puxou a cadeira, e eu cai no chão. A gente discutiu, eu o empurrei, mas não deixaram a gente brigar, na verdade, a gente ia brigar, mas não deixaram. Fomos para a sala da pedagoga e ela fez um pedir desculpas para o outro e ficou resolvido*. Depois do ocorrido ainda levaram um sermão do professor de filosofia, *nós quase dormimos*.

Na sua opinião, quando a pessoa é mais esquentada ela briga mesmo *se falar alguma coisa para ela, ela vem para cima mesmo, xinga a mãe e não quer nem saber, brigam aqui dentro, prometem que vão brigar lá fora. Mas, na maioria das vezes, a Patrulha Escolar está lá fora e aí não acontece nada*, pois percebem a presença da autoridade.

Lucas acredita que os meninos geralmente brigam *para aparecer, para querer ser o forte, para querer ser o bom. É uma demonstração de poder*. Sobre a influência da plateia, falou que quando ocorre alguma briga, geralmente começa *um contra o outro* os demais

alunos vão se aglomerando e se envolvendo *teve uma briga aqui no início do ano em que dois alunos começaram a brigar e pulou mais seis no meio, tiveram que chamar os professores para separar. Quem fica assistindo incentiva para bater mais.*

Na sua opinião, todos esses conflitos poderiam se resolver através do diálogo *conversando calmamente uma pessoa com a outra elas podem se entender, mas isso não acontece porque tem muitos ‘animadores’ que veem uma discussão e já começam a incentivar a briga e a pessoa se deixa levar e briga mesmo. Quem incentiva as brigas é porque gosta de ver o fervo.* Sua sugestão é que tivesse uma pessoa na escola só para atender a esse tipo de situação *porque às vezes a pedagoga está ocupada com outras coisas e demora um pouco para chegar, ou então está fazendo coisas mais importantes e não pode vir na hora.*

Essa descrição do aluno a respeito da “dinâmica das brigas” está em consonância com as conclusões a que chegaram Abramovay e Rua (2004, p. 296) em sua pesquisa nacional. De acordo com elas, quando ocorre uma briga entre os alunos, a reação mais frequente é o incentivo do confronto pelos colegas. Em segundo lugar, vem a tentativa de separar o envolvidos e, em seguida, a atitude menos adotada é recorrer às autoridades escolares.

Lucas falou também que muitos alunos trazem cigarro para a escola e ficam fumando no banheiro já *bebidas os alunos tomam fora da escola.* Quanto às drogas, afirmou que nunca viu alunos usando drogas, mas sabe que muitos usam maconha.

Depois que concluir o Ensino Médio, pretende seguir a carreira militar, mas não quer continuar estudando, *não pretendo fazer faculdade.* Para ele, a escola serve para estudar, encontrar os amigos, *tem alunos que vêm aqui só pela amizade, para não ficar em casa sozinho.* Isto denota que a escola representa para os jovens-adolescentes um importante espaço de sociabilidade juvenil.

Lucas complementa e reforça com seu olhar a respeito da “dinâmica das brigas” a opinião dos demais entrevistados.

4.3.1.1 O que nos dizem os jovens-adolescentes

As entrevistas corroboram e complementam o que já havíamos constatado ao analisar os resultados obtidos através dos instrumentos questionário e grupo focal de que, grande parte dos conflitos violentos, que ocorrem entre os alunos na escola, é causado por motivos fúteis e banais e estão associados a atitudes impensadas e impulsivas. As *meninas* brigam por causa

de fofocas, ciúmes de namorados, provocações, “olhares tortos⁶⁹”, implicâncias e os *meninos* brigam por causa de esbarrões, provocações, “encaradas”, brincadeiras de mau gosto e desentendimentos durante jogos com bola (principalmente por causa de futebol) o que sugere que a motivação implícita, no que se refere ao gênero masculino, são a necessidade de demonstrar força e virilidade, reforçando o papel social que deles se espera.

Abramovay e Castro (2004, p. 50) acreditam que as relações entre masculinidade e violência trazem à tona “padrões históricos hegemônicos que tradicionalmente associaram o masculino a aspectos como as agressões físicas, o controle e o exercício da autoridade. Tais aspectos conformariam, assim, expressões de virilidade – seja na esfera pública, seja no âmbito do privado”. Já as brigas protagonizadas pelas meninas estariam sinalizando uma possível transformação social nos papéis que tradicionalmente elas ocupavam.

O estudo desenvolvido por Neves (2008, p. 141) aponta que as brigas envolvendo meninas podem significar uma resistência à dominação de gênero e é por isso que chocam mais do que se a ocorrência envolvesse os meninos, pois as retira da passividade comumente esperada e para a qual são educadas. Assim, “a violência deixa de ser algo natural dos rapazes, para ser algo também compartilhado pelas meninas, recurso necessário para restaurar a ordem, restaurar a privacidade ou para tornar-se visível”. Ainda, segundo o pesquisador, a ação agressiva das meninas evidencia que essa é uma reprodução do estereótipo masculino socialmente divulgado como a melhor forma de resolver os conflitos: o uso da força.

Como a escola não oportuniza a possibilidade das jovens vivenciarem outra forma de “solução conflitos e outra forma de romper a invisibilidade, reproduzem os padrões masculinos, ao mesmo tempo em que contestam seus papéis de gênero, suas atribuições de pacíficas, de frágeis e de vítimas”. Desse modo, as meninas ganham visibilidade em um local no qual eram invisíveis, ou menos visíveis do que os meninos, por conta do estereótipo com que eles são socializados, que contém um comportamento mais contestador, indisciplinado e briguento (NEVES, 2008, p. 141).

Foi interessante observar ainda, através dos resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de coleta de dados, e principalmente através das entrevistas, como a forma de olhar (“olhar torto” ou “encarar”), vem sendo utilizada para demonstrar sentimentos, emoções, impressões, avaliações em detrimento do diálogo. Nas palavras de Sennett (2012), o olhar parece estar tomando o lugar da voz.

⁶⁹ Olhar como se estivesse desafiando, com jeito de recriminação, raiva, desprezo, desdém.

Por haver pouca comunicação verbal, muitas vezes, os jovens podem estar se valendo da violência para solucionar os conflitos, o que não implicaria necessariamente em uma motivação de caráter destrutivo – com a intenção de causar o mal, destruir e humilhar (CHARLOT, 2005) – e sim uma motivação de caráter corretivo.

As provocações que ocorrem através do que os jovens denominam de “olhar torto”, refletem, na perspectiva de Sennett (2004), falhas no caráter, uma vez que a capacidade de se envolver com o mundo maior é o que define o caráter de uma pessoa. A comunicação com os outros por meio de “instrumentos sociais” compartilhados não está ocorrendo porque as pessoas estão encontrando dificuldades de interpretar esses instrumentos, o que dificulta o relacionamento com estranhos e faz com que o indivíduo não se envolva emocionalmente em relações interpessoais, nem se engaje com instituições. Tal comportamento é decorrente da forma como a sociedade está formando (ou deixando de formar) o caráter dos indivíduos, que envolve basicamente três maneiras: fazer alguma coisa da própria vida (desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades), cuidar de si mesmo (ser autossuficiente) e retribuir aos outros (ajudar aos outros). Com base nisso, as pessoas conquistam ou não o respeito próprio, que possibilitará o desenvolvimento do respeito mútuo.

Nos confrontos físicos, um elemento importante citado pelos jovens é a plateia que se forma em volta dos envolvidos e incentiva os conflitos (há casos que os alunos filmam e posteriormente divulgam na internet). A plateia, num primeiro momento, incentiva o embate, para na sequência, tentar separar os envolvidos e nessas situações a atitude menos adotada pelos alunos, é recorrer às autoridades escolares. Muitos alunos relataram ainda, que já se envolveram em algumas brigas para defender os amigos e não por ter, de fato, algum tipo de problema com seu oponente.

Paradoxalmente, os jovens apontaram o diálogo como uma possível alternativa de enfrentamento para as situações conflitivas que ocorrem no ambiente escolar. Eles veem a possibilidade de resolver as situações de conflito de forma não-agressiva, o que nos leva a acreditar que quem é impelido, por suas experiências emocionais e sociais, a reagir agressivamente, pode igualmente ser estimulado a buscar soluções pacíficas para os conflitos interpessoais, pois se a violência é construída, ela pode ser igualmente desconstruída.

Embora as câmeras de segurança instaladas na maioria das escolas sejam consideradas um importante meio de prevenção e controle, os alunos, unanimemente, acreditam que esse instrumento é ineficiente ao que tudo indica à intenção de “vigiar” não vem surtindo os efeitos desejados. Aparentemente os estudantes não mudam o seu comportamento em função desse dispositivo eletrônico porque sabem que não há um acompanhamento em tempo real do que

está sendo registrado, nem uma intervenção imediata, considerando que as gravações são utilizadas apenas como “prova do crime”.

Quando os alunos relatam aos pais que brigaram na escola, o retorno mais frequente que recebem em termos do que fazer é “evite brigar, mas se for brigar, não apanhe”. Agindo assim, esses pais, de certa maneira, “ensinam” os filhos a reagir com violência.

Muitas ocorrências relativas às violências praticadas pelos professores, ou por parte de quem trabalha na escola, e que se enquadrariam na classificação de violência, aparentemente, são sublimadas pelos alunos, especialmente as que ocorrem no plano simbólico, no qual o abuso de poder e o autoritarismo se valem de símbolos de autoridade para se efetivar.

Na prática, o que se observou é que a ação da escola frente aos problemas de violência com os quais se depara tem se resumido, basicamente, em dar advertências orais e por escrito aos alunos, comunicar aos pais o ocorrido e chamar a polícia. Inexistem ações ou projetos que procurem envolver o coletivo escolar. Muito do que é implementado faz parte de ações isoladas de algum professor ou do pedagogo da escola, não representando um referencial a ser utilizado pelos demais envolvidos no processo pedagógico.

Lopes et al. (2008) constataram que as estratégias adotadas para o enfrentamento das violências que ocorrem na escola, demonstram que a função educativa vem perdendo espaço para as funções de vigilância, denúncia e punição, denominada pelos autores de “educação pelo medo”. Esses mecanismos de controle e a postura adotada por alguns profissionais que usam “da violência em graduações distintas” para repreender esses mesmos atos realizados pelos alunos, fomentam um ciclo que enfraquece as relações e as estratégias pedagógicas.

Faltam projetos para intervir e lidar com as violências na escola e muitas instituições escolares abrem mão de realizar um trabalho de diagnóstico dos problemas que enfrentam, das expectativas, das aspirações e vivências dos jovens estudantes, uma condição imprescindível para a elaboração de qualquer proposta de ação. Sem ações de prevenção, o caminho para a resolução dos problemas tem passado pela criminalização.

Para Schilling (2010, p. 16), o encaminhamento que a escola está dando a algumas situações frequentes e “normais” até certo tempo, “ganham uma grande repercussão. Clama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados”. Passaram a ser criminalizadas “condutas que antes eram indiferentes à grande Lei e eram tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar”.

Observamos que a banalização das relações interpessoais é a grande propulsora da violência e que essa forma de convívio está presente em todas as classes sociais e não

somente dentre aqueles que estão na escola pública. A grande diferença é a resposta que se dá a isso: nas escolas públicas pesquisadas, constatamos que se aciona a polícia para lidar com os conflitos, gerando respostas repressivas e de ordem judiciária.

O conceito de autoridade escolar legítima, tal como proposto por Sennett (2001), parece estar em xeque. Na visão de Schilling (2010, p. 16), na atualidade vive-se “a problemática derivada da falência de alguns modelos antigos sem que consigamos colocar um outro tipo de contrato no lugar”, um outro pacto que “necessariamente envolva a paixão por um projeto que elimine a exclusão, promova o acesso irrestrito aos bens culturais que são de todos”.

Foi possível verificar, ainda, que falta aos jovens estudantes do Ensino Médio da escola pública, hoje, um “projeto de vida”, compreendido como a “ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1071).

A escola não vem possibilitando uma compreensão da realidade na qual os jovens estudantes se inserem, uma visão sobre o mundo do trabalho e suas exigências. Também não possibilita um conhecimento do que as Instituições de Ensino Superior pode ou não oferecer, em termos de cursos, suas especificidades e demandas próprias. A mesma também não oferece muitas perspectivas em termos de esboço de um projeto, dando o suporte material e subjetivo que os possibilite vislumbrar possíveis caminhos no seu futuro, além de não dialogar com os projetos de vida que alguns jovens efetivamente já possuem. Os alunos parecem abandonados à própria sorte, a não ser pelo apoio da família (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). O que nos leva a questionar se:

a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto (LEAO; DAYRELL E REIS, 2011, p. 1083).

Tanto a escola quanto as instituições responsáveis pela formação dos jovens-adolescentes não se voltam ao compromisso de ajudá-los a encontrar um lugar no mundo, ao

contrário, o que se observa é uma pobreza institucional enorme e que eles precisam sair dessa, extremamente sozinhos, extremamente mal cuidados e, como pudemos constatar através das entrevistas realizadas, as saídas que os mesmos vêm encontrando, inevitavelmente, são alternativas que os próprios sujeitos criam para lidar com os problemas, as quais não estão voltadas para uma perspectiva de coletividade.

5 CONCLUSÃO

O estudo proposto procurou compreender quais são as formas de violência recorrentemente praticadas e sofridas pelos jovens-adolescentes na escola de Ensino Médio regular público da cidade de Ponta Grossa, Paraná, e o que os motiva a praticar esses atos, tanto na condição de vítimas ou de agressores quanto na condição de quem apenas observa situações de violência no ambiente escolar.

A partir dos dados obtidos em nossa investigação e mantendo o foco na questão central de pesquisa, pudemos verificar que as três formas mais recorrente de violência que os sujeitos pesquisados *sofreram* foram falta de respeito, agressões verbais e brincadeiras maldosas; *praticaram* agressões verbais, falta de respeito e agressões físicas; *presenciaram* agressões físicas entre alunos, ameaças/intimidações e vandalismo. Os embates são motivados por causas, aparentemente, banais e a maioria dos casos ocorreu em sala de aula com ou sem a presença do professor, sendo que este é a última pessoa a quem o aluno costuma recorrer quando sofre ou presencia situações de violência. O pedagogo da escola desempenha um papel central na resolução dos conflitos (responsabiliza-se pelos trâmites burocráticos: conversa com o aluno, redação de ata que relata a ocorrência, comunicação aos pais) e, nos casos mais graves (segundo seu juízo de valor), aciona os policiais da patrulha escolar para venham à escola e tomem outras providências.

Diante da questão “Por que os alunos praticam atos de violência na escola?”, foi possível perceber que para os jovens é muito difícil elaborar uma resposta e as formulações feitas indicam, de certa forma, uma falta de objetividade que, por si só, demonstra o grau de complexidade do problema e, ao mesmo tempo, reforça o consenso existente a respeito da multicausalidade das violências que ocorrem na escola.

De modo geral, a violência pode ser interpretada como uma tentativa de restaurar, ou de conquistar, o que o diálogo e a argumentação não foram capazes de resolver, tornando-se o primeiro recurso a ser utilizado pelo agressor. Em muitas situações a violência “organiza as relações de poder, de território, de autodefesa, de inclusão e exclusão e institui-se como único paradigma” (MARCONDES FILHO, 2001, p. 22). O que nos leva a inferir que a violência não está no jovem mas, sim, nos meios que ele adota para lidar com seu ambiente, algo que ele aprendeu como um comportamento naturalizado e legitimado no trato de diferentes

conflitos. O problema da violência pode estar relacionado a uma questão maior, subjacente à organização social, ao tipo de sociedade que está se produzindo e que se reflete de diferentes maneiras no espaço escolar.

A violência da escola, denominada por Charlot (2005) de violência institucional ou simbólica, evidenciou-se, com clareza de detalhes tanto nas entrevistas como nos depoimentos e “falas” dos alunos que participaram dos grupos focais, sendo materializada no autoritarismo e no abuso de poder, na recusa do professor em ensinar e no desinteresse e indiferença do aluno em aprender. Esse tipo de violência é a mais difícil de ser captada por se dar de modo implícito entres os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e por ser uma forma de violência suportada e tolerada pelos alunos. Poucos a denunciam e, quando o fazem, nem sempre isto se dá de maneira explícita.

A autoridade escolar, personificada nas figuras do diretor, dos componentes da equipe pedagógica da escola e, mais especificamente, na relação pedagógica que se desenvolve entre professor-aluno, vem sendo sistematicamente contestada, evidenciando a “quebra” do contrato pedagógico, conforme proposto por Rousseau (1995), configurando a crise da autoridade docente e, conseqüentemente, a ausência de relações interpessoais baseadas no respeito. Soma-se a esse quadro a “quebra de promessas” da escola em um contexto marcado pela crise econômica, pela falta de oportunidades de trabalho e pela inserção precária, no qual a instituição escolar não comporta mais a crença de ser uma garantia de ascensão social para as camadas populares.

No momento em que os alunos falam que a escola precisa ser organizada, ter regras e sentem falta de adultos que se preocupem com eles, na verdade estão revelando sua necessidade ontológica por figuras de autoridade que os orientem, protejam e tranquilizem, fazendo valer o ingrediente essencial da autoridade, qual seja, o uso de sua força para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, de modo referido a um padrão reconhecido como superior (SENNETT, 2001).

A violência que se manifesta na escola precisa passar a ser encarada como um problema de cunho pedagógico, passível de ser prevenido e enfrentado pela instituição escolar, bem como é necessária a criação de canais institucionais aos quais os alunos possam recorrer para resolver os conflitos. Nesse sentido, é imprescindível a elaboração de projetos de prevenção coordenados pela equipe de gestão da escola, sendo reinstituídos ano a ano, sem cessar, levando-se em conta as necessidades e realidades que se apresentam.

Importância central deve ter a formação continuada dos professores, pois eles são as peças-chave para que os projetos deem certo, bem como são precondições a valorização

desses profissionais e uma remuneração adequada à importância do papel que os mesmos desempenham na sociedade e na educação de crianças e jovens, que conquistaram o acesso à escola e nela devem permanecer recebendo uma educação de boa qualidade, numa instituição que seja capaz de recriar o sentido para o trabalho escolar, orientada por três finalidades fundamentais, conforme propõe Canário, 2006: construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho – a educação não deve se subordinar à racionalidade econômica vigente; fazer da escola um lugar onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender – cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro; transformar a escola num lugar em que se ganha o gosto pela política, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

Procuramos, neste trabalho, pensar a escola atual e as violências que nela se manifestam num contexto de “desinstitucionalização” representada pela diminuição do controle adulto sobre a situação educativa, com a transferência para o aluno do processo de construção da sua experiência escolar. Essa nova ordem, centrada no indivíduo, não possibilita que muitos jovens-adolescentes superem e confrontem seus padrões de interação e sociabilidade com outros modelos possíveis e, devido a isso, eles acabam empreendendo um tipo de gestão individual e particular de seus conflitos e do seu próprio medo, diante de situações desconhecidas, utilizando a violência como recurso.

Concluimos ressaltando que a escola precisa se “reinstitutionalizar”, repensar a sua função social na contemporaneidade, retomar a sua capacidade socializadora. O professor precisa legitimar a sua autoridade através de sua *mestria*, conforme propõe Sennett (2004), desenvolvendo o respeito próprio nos alunos e contribuindo para a formação do seu caráter, lançando as bases para que se construa e se pratique o respeito mútuo, fazendo da educação que se pratica na escola uma via de mudança social.

No contato que tivemos com os jovens-adolescentes que participaram desta pesquisa, pudemos compreender que a juventude não é apenas um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida. Como nos alerta Pais (2003), juventude também é diversidade, como foi possível perceber nos relatos e posicionamentos dos nove jovens que entrevistamos, dos 12 jovens que participaram das discussões dos grupos focais e dos 428 jovens que responderam ao questionário. São sujeitos individuais e coletivos que, de um lado carregam dentro de si um universo próprio e, de outro, experimentam conjuntamente uma situação de vulnerabilidade social no que se refere às

fragilidades e aos obstáculos impostos socialmente ao seu desenvolvimento pleno, tanto no contexto local quanto macrossocial.

Por fim, esperamos que este trabalho contribua para intensificar o debate sobre as violências na escola e para favorecer uma maior aproximação da cultura juvenil. Enfatizamos que a análise dos dados e sua interpretação revelam, certamente, o nosso olhar, nossos valores e referências sobre o tema e, igualmente, nosso esforço em transcendê-los na direção de trazer aportes efetivos para a apreensão de uma problemática que se reatualiza neste início do século XXI.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política das políticas da juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, maio-ago. 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas**. 2005. Disponível em: < <http://cenpec.org.br/biblioteca/acao-comunitaria/> >.

_____.; CASTRO, M. G. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

_____.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.

_____.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. 3 ed. Brasília: UNESCO, 2004.

_____.; CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 143-176, jul. 2002.

AMARAL, D. P. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio/ago. 2011. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 12 nov. 2012.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANDRADE, C. C. **Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal**. 2007. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2007.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia e Sociedade**; v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.

_____. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (Org.). **A indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, H. Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 5, 1996. P. 161-174. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC5/5-6-araujo.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1978.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBETTA, p. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5 ed. Florianópolis: UFSC, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Escritos sobre Educação**. Tradução Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/...>>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

_____. Conselho Nacional da Juventude. Parecer nº 229/2013. **Estatuto da juventude**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve>>. Acesso em: 25 jan. 2013a.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2013b.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRITO, F. **A transição demográfica no Brasil:** as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade. Disponível em: <<http://web.face.ufmg.br/cedeplar/site/pesquisas/td/TD%20318.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CAMARANO et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, n. 21. Valparaíso, p. 11-50, dez. 2004.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____.; ALVES, N. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. **Análise Social**, v. 38, n. 169, p. 981-1010, 2004.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDIA, N. A violência urbana na escola. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Orgs). **Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação:** Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: As identidades são múltiplas. **Movimento**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-27, 1997.

_____. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A. et al (Org.). **Juventude e iniciação científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro, p. 11-27, 2000.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul./dez, p. 432-443, 2008.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, M.; ÉMIN, J. C. (Coords.). **Violences à l'école:** état des saviors. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHAUÍ, M. H. Ensaio: ética e violência. **Teoria e Debate**, v. 11, n. 39, out.-dez. Rio de Janeiro, p. 23-40, 1998.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COLEMAN, J. C. Current views of the adolescent process. In: COLEMAN, J.C. (Org.). **The school years:** current issues in the socialization of young people. London: Methuen, 1979.

CONNELL, R. W. **Masculinities:** knowlwdge, power and social change. Berckeley, LA: University of California Press, 1995.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORTI, A. P. Juventude e diversidade no Ensino Médio. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**, v. 19, boletim 18, nov., 2009.

_____. Que Ensino Médio queremos? Uma experiência de diálogo com as escolas públicas. In: FERREIRA, C. A. et al (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

_____. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

COUBE, R. J.; COUBE, R. J. A **filosofia da práxis de Antonio Gramsci**: mas que instrumentalização, possibilidade de emancipação humana. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL GRAMSCI E OS MOVIMENTOS POPULARES, **Anais...**, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.nufipeuff.org/>>

D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DAYRELL, J. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Juventude e Escola. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **Estado Arte: Juventude e Escolarização**, 2000. Disponível em: <<http://www.aracati.org.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.

_____.; REIS, J. B. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no Ensino Médio. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, **Anais...**, Recife: 2007.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2010.

_____. **La violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements**. Bordeaux: Université de Bordeaux II, 1996.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBERT, G. G. Velhice e o curso de vida pós-moderno. **Revista USP**, São Paulo, n.42, p. 70-83, jun.-ago., 1999.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRITO, F. **A transição demográfica no Brasil: as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2007. Disponível em: <<http://web.face.ufmg.br/cedeplar/site/pesquisas/td/TD%20318.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2012.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> >. Acesso em 10 mar. 2011.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, v. 3, p. 27-33, 1998.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, n. 123, v. 34, p. 539-555, set./dez., 2004

_____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador:** formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr., 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica:** disciplina e indisciplina na aula. Portugal: Porto, 1994.

FANTE, C. **Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005.

_____.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar:** perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos:** o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 470-482, set.-dez. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, M. F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, p. (Orgs.). **Juventude e sociedade.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GOTZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HISTEDBR. **Glossário**. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/> > Acesso em: 03 mar. 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico do Município de Ponta Grossa**. Curitiba: IPARDES, 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf> > Acesso em: 05 set. 2012.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 7-30.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 03 out. 2012.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

LOPES, R. E. et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALFITANO, A. P. S. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica [Online]**, v. 15 (3), out., 2011. p. 523-542. Disponível em: < <http://www.etnografica.revues.org/1060> >. Acesso em: 11 out. 2012.

MANACORDA, M. A. **Aos educadores brasileiros: entrevista concedida a Paolo Nosella**. Campinas: HISTEDBR, 2007.

MANNHEIM, K. El Problema de Las Generaciones. **REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p. 193-242, abr./jun. 1993.

MARCONDES FILHO, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva** (on line). São Paulo, v. 15, n. 2, p. 20-27, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 28 ago. 2007.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. Disponível em < <http://perio.unlp.edu.ar/teorias/...> >. Acesso em: 10 nov. 2011.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, 1997.

MICHAUD, I. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 10 (supl. 1), p. 7-18, 1994.

_____.; SANCHES, O. quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MISSE, M. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

_____. **Malandros, marginais e vagabundos e a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf> > Acesso em: 3 jan. 2013.

NADAL, B. G. **Cultura escolar: um olhar sobre vida na escola**. 2008. 301 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun., 2008. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/...> >. Acesso em: 26 maio 2012.

NEVES, P. **As meninas de agora estão pior do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo, 2008.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, out/dez. 2011, Disponível em: < <http://www.redalyc.org/> >. Acesso em: 28 set. 2012.

NOVAES, R. R. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, O. et al (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, 2007.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PAIVA, V.; PAIVA, E. Violência em escolas do Rio de Janeiro nos últimos 15 anos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 45, p. 454-445, 2009.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, 1997a,.

_____. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação Juventude e Contemporaneidade**, n. 5-6, p. 15-24, maio-dez. 1997b.

PEREIRA, P. A. P. **Política social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SÁCRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**. v. 4, n. 3, 2009.

PORCHMANN, M. Juventude e busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, p. (Orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PORTAL ODM. Acompanhamento Municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. **Relatório dinâmico Ponta Grossa – PR**. Disponível em: < <http://www.portalodm.com.br/...> >. Acesso em: 30 set. 2012.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGÜÍS, R. et al. **Tutoria**: com a palavra o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, V. M. M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 5-15, set./dez. 1998.

ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. **Cadernos de Pesquisa NEP**, Campinas, v. 3, n. 1 e 2, p. 25-34, 1997.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHILLING, F. Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas. In: **Enfrentamento a violência na escola**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos– Curitiba: SEED – PR, 2010. (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos), p. 13-17.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 2008.

_____. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Cia de Letras, 1998.

_____. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. São Paulo: Record, 2004.

SETTON, M. G. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na Reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/...> >. Acesso em: 10 abr. 2010.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: realidades e desafios. In: FERREIRA, C. A. et al (Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. (v. 1 e 2).

_____. (Coord.). **Estado do conhecimento**: juventude e escolarização. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org> >. Acesso em: 9 mar. 2003.

_____. A instituição escola e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. n. 104, jul. 1998.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude e escolarização. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MECINEP/Comped, 2002.

_____. Espaços públicos e tempos juvenis. In: SPOSITO, M. P. (Org.) **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TELLES, M. L. S. **Educação**: a revolução necessária. Petrópolis: Vozes, 1992.

TIGRE, M. G. E. S. **Disciplina na escola**: análise e busca de elementos geradores. 1996. 96 p. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Especialização em Psicologia da Educação, 1996.

_____. **Violência na escola**: representações sociais dos sujeitos envolvidos. 2002. 164 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2001.

UFSCAR. METUIA – Laboratório. **Recriando caminhos e construindo perspectivas**: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de grupos populares (Relatório de atividades). MEC: SESU/DEPEM/PROEXT, 2005/2006.

UNVPA – Fundo de População das Nações Unidas. **Direitos da população jovem**: um marco para o desenvolvimento. 2 ed. Brasília: UNVPA, 2010.

VAN ZANTEN, A. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-433, dez. 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção da disciplina em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1991.

VELHO, G.; DUARTE, L. F. D. **Juventude contemporânea**: cultura, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7letras, 2010.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2006.

_____. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

WASELFISZ, J. J. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Mapa da violência 2010**: anatomia da violência no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

WATARI, F., ROMANELLI, G. Trabalho e identidade de adolescentes do sexo masculino de camadas populares. In: **Primeiro simpósio Internacional do Adolescente**, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

WELLER, W. Juventude e diversidade: articulando gênero, raça e sexualidade. In: DAYRELL, J. et al (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. Karl Mannheim: Um pioneiro da sociologia da juventude. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., Recife, **Anais...**, 2007. Disponível em: <<http://www.espm.br/...>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997.

ZAGO, N. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: DAYRELL, J. et al (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ZALUAR, A. Violência e crime. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré/Anpocs, 1999. (v. 1)

_____. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rodovia Washington Luís, Km 235 – Caixa Postal 676
CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil
Fone/Fax: (16) 3351-8356 - secppge@ufscar.br

TÍTULO DA PESQUISA: ESCOLA, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO
PESQUISADORA: PROFA. MARIA DAS GRAÇAS DO E. S. TIGRE (UEPG)
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSELI ESQUERDO LOPES (UFSCar)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (DOUTORADO)

Questionário Alunos(as)

- Este questionário tem por objetivo conhecer a sua opinião a respeito da violência na escola.
- Leia as questões com atenção e responda. Em caso de dúvida, solicite ajuda.
- Se você marcar alguma resposta errada, rasure-a e marque uma nova opção.
- Suas respostas permanecerão anônimas e confidenciais, portanto, não é necessário identificar o questionário com o seu nome.
- A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento da pesquisa. Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Escola: _____
Data: _____ **Série:** _____ **Período:** _____

I - PERFIL SOCIOECONÔMICO

1 - Qual é sua idade? _____

2 - Sexo: () feminino () masculino

3 - Você se declara: () branco () negro () amarelo () pardo () indígena () outro - Qual?

4 - Seu estado civil é: () solteiro () casado () separado Qual? _____

5 - Você tem filhos? () não () sim. Quantos? _____

6 - Em que bairro você mora? _____

7 - Você mora com:

- pai e mãe
- pai e madrasta
- mãe e padrasto
- com o pai
- com a mãe
- com avós ou tios
- sozinho
- com amigos
- outros - Descreva: _____

8 - Quantas pessoas moram na mesma casa que você (incluindo você)?

- 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Mais de 5 - Quantas? _____

9 - Você está trabalhando?

- sim. Estou trabalhando
- já trabalhei. Mas atualmente estou desempregado
- nunca trabalhei. Me dedico apenas aos estudos
- nunca trabalhei. Mas estou procurando emprego

10 - Se você estiver trabalhando, qual sua profissão atual (se não estiver trabalhando deixe em branco)?

11 - Seu pai ou padrasto (aquele que mora com você) estudou? Até que nível?

- não estudou.
- Ensino Fundamental () completo () incompleto
- Ensino Médio () completo () incompleto
- Ensino Superior () completo () incompleto

Atualmente ele trabalha como: _____

12 - Sua mãe ou madrasta (aquela que mora com você) estudou? Até que nível?

- não estudou.
- Ensino Fundamental () completo () incompleto
- Ensino Médio () completo () incompleto
- Ensino Superior () completo () incompleto

Atualmente ela trabalha como: _____

13 - Em relação à moradia, seus pais/ou responsáveis

- têm casa própria
- não têm casa própria

14 - Qual é a renda mensal de sua família (some aqui a renda de todos aqueles que contribuem para as despesas: pai, mãe, irmão, você, outros...)?

- Até R\$ 545,00.
- De R\$ 546,00 a R\$ 1.090,00.
- De R\$ 1.091 a R\$ 1.635,00.
- De R\$ 1.636,00 a R\$ 2.180,00.
- De R\$ 2.181,00 a R\$ 3.270,00.
- De R\$ 3.270 a R\$ 5.450,00.
- De R\$ 5.451,00 a R\$ 10.900,00
- Mais de R\$ 10.900,00.

15 - Você acha que terá uma vida melhor do que seus pais/responsáveis, em termos financeiros?

- sim. Por quê? _____
- não. Por quê? _____

16 - Você acha que, no futuro, arranjará um bom emprego?

- () sim. Por quê? _____
 () não. Por quê? _____

17 - Em que profissão, você gostaria de trabalhar no futuro?

18 - O que você mais faz no seu tempo livre (Marque no máximo **três** alternativas)?

- () estuda
 () faz tarefas domésticas
 () namora
 () passeia/sai a noite
 () frequenta algum clube
 () assiste TV
 () ouve música
 () prática algum esporte
 () vai ao cinema
 () navega na internet
 () participa ou assiste alguma atividade cultural (teatro, música, etc)
 () fica na rua/ com o pessoal da sua rua ou bairro.
 () participa de algum projeto. Qual?
 () faz curso(s) () línguas () computação () outro(s) - Qual? _____

19 - Qual é o meio que você mais utiliza para se manter informado(a)?

- () jornal escrito
 () televisão
 () rádio
 () revistas
 () internet
 () outro - Descreva: _____

II - SOBRE A ESCOLA

20 - Você estuda nessa escola há quanto tempo? _____

21 - Por quê você acha importante fazer o Ensino Médio?

22 - O que você pensa fazer após concluir o Ensino Médio? Quais são seus planos para o futuro?

23 - Você já foi reprovado? () não () sim. Nº de vezes _____

24. Você já deixou de frequentar a escola?

- () não
 () sim - Em que série? _____ Por quanto tempo? _____
 Por quê? _____

25 - Você já pensou em abandonar a escola? () não () sim. Por quê?

26 - O que lhe faz permanecer na escola?

27 - O que você mais gosta de fazer na escola (Escolha somente **uma** alternativa)?

() encontrar e conversar com os amigos

() assistir às aulas

() conversar com os professores

() encontrar com o namorado(a)

() fazer bagunça

() comer

() outro - Descreva: _____

28 - Em qual espaço da escola você mais gosta de ficar? (Escolha somente **uma** alternativa)

() pátio

() corredores

() quadra

() sala de aula

() entrada da escola

() sala de informática

() laboratório

() outro - Descreva: _____

29 - O que você mais gosta na sua escola? _____

30 - O que você menos gosta na sua escola? _____

31 - Na escola você aprende:

() muito () o suficiente () pouco () muito pouco

32 - Você mudaria algo em sua escola? () não () sim - O que?

33 - Dê uma nota para sua escola de 0 a 10,0: _____

34 - Cite quais são as melhores e as piores coisas de ser jovem:

Melhores coisas: _____

Piores coisas: _____

III – SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

35 - Há violência na sua escola?

() sempre () frequentemente () às vezes () raramente () nunca

36 - Você acha que existe mais violência em que período?

manhã tarde noite

37 - Assinale **três** alternativas que você considera uma violência.

agressões físicas (brigas)

agressão verbal (ameaçar, intimidar, xingar, dar apelidos)

agressão com material ou objetos (facas, canivetes, armas)

quebrar material ou equipamento da escola

pichações

desrespeito

roubo

praticar atos de conotação sexual

autoritarismo/abuso de poder

falta de professor

assistir a uma cena de violência

racismo

usar palavrões

preconceito

usar drogas na escola

fumar na escola

tomar bebida alcoólica na escola

outro - Qual? _____

38 - Neste ano, houve alguma situação de violência em sua escola (agressões, vandalismo, pichação, roubo, bombas, etc) que você ficou sabendo ou tenha presenciado?

muitas poucas apenas uma nenhuma

39 - Que tipo de situação violenta você já presenciou? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

depredação/vandalismo

invasão

pichação

roubo

bomba

ameaças e intimidação

brigas entre turmas

brigas físicas entre alunos

brigas físicas entre aluno e professor

tiroteio

assassinato

estupro

outros - Descreva: _____

40 - Nesse ano, ocorreram discussões entre alunos(as) e professores(as), na sala de aula?

muitas poucas somente uma nenhuma

41 - Você acha que os(as) professores(as), em geral, conseguem manter a ordem durante aula?

sempre na maioria das vezes poucas vezes nunca

42 - De maneira geral, como você é tratado pelos professores?

muito bem normal, bem regular, nem bem e nem mal mal

43 - Quando os alunos desrespeitam as normas da escola, eles são punidos?

sempre às vezes frequentemente raramente nunca

44 - Você costuma participar da elaboração das normas/regras de funcionamento da escola e de sua sala de aula? sim não

45 - Como você se relaciona com seus colegas na escola?

- muito bem e tenho muitos amigos
- relaciono-me bem com muitos, mas com ninguém em especial
- relaciono-me bem com dois ou três amigos
- quase não tenho amigos.

46 - Quantas vezes já aconteceram situações de violência com você?

- nenhuma
- 1 ou 2 vezes
- 3 a 5 vezes
- 5 a 10 vezes
- mais de 10 vezes
- mais de 20 vezes

47 - Que tipo de agressão você já sofreu? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

- não sofri agressões
- falta de respeito
- agressão verbal
- socos, pontapés e empurrões
- brincadeiras maldosas
- roubo
- ameaça
- me xingam, me humilham
- racismo
- agressão ou perseguição sexual
- recebi apelidos maldosos
- me isolam, não me deixam fazer parte do grupo.
- fazem fofoca e espalham mentiras sobre mim
- outra - Descreva: _____

48 - Como você se sente ao ser agredido ou maltratado?

- triste
- com medo
- magoado
- indefeso, ninguém me ajuda
- penso em me vingar
- tenho vontade de abandonar a escola
- não sinto nada
- nunca fui agredido ou maltratado na escola
- outro - Qual? _____

49 - Em que lugares você já sofreu agressões? (se necessário, assinale **mais de uma** alternativa)

- nunca sofri nenhum tipo de agressão
- no pátio
- nos banheiros
- durante o recreio
- na sala de aula, com o professor
- na sala de aula, sem o professor
- no caminho da escola para casa
- pela internet, telefone celular
- em outro lugar - Qual? _____

50 - Por quem você já foi agredido(a)? (se necessário, assinale **mais de uma** alternativa)

- nunca fui agredido.
- alunos(as)
- professores(as)
- diretor(a)
- funcionários(as)
- turmas de dentro da escola
- turmas de fora de escola
- outro - Descreva: _____

51 - A quem você recorre quando sofre ou presencia uma cena de violência?

nunca sofri, nem presenciei.

ninguém, tenho que resolver sozinho

um amigo

um(a) professor(a)

pai ou mãe

à Direção da escola

outro - Quem? _____

52 - Você tem sentido medo ao vir para a escola?

nunca algumas vezes mais de quatro vezes nas últimas semanas quase todos os dias

53 - Você faz alguma coisa para se proteger das agressões, na escola? (se necessário, assinale **mais de uma** alternativa)

sim não

não levo objetos de valor para a escola

evito ter contato com alguns alunos

carrego um estilete ou canivete

carrego uma arma de fogo

evito ficar em alguns lugares da escola

outro - Descreva: _____

54 - Neste ano, você e/ou seus(as) amigos(as) agrediram física ou verbalmente alguém? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

sim, dentro da escola

sim, perto da escola

sim, na rua

sim, numa danceteria ou festa

outro lugar - Descreva: _____

nunca agredi ninguém

meus amigos já fizeram isso

55 - Quem você(s) agrediu(ram) (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

aluno(s)

jovens fora da escola

turma dentro da escola

turma de fora da escola

diretor(a)

funcionário(os)

outros - Descreva: _____

ninguém

56 - Que tipo de agressão você já praticou? (Se for preciso, assinale **mais de uma** alternativa)

nunca agredi ninguém

faltei com respeito

agredi verbalmente

dei socos, pontapés, empurrões

fiz brincadeiras maldosas

roubei

ameacei, dizendo que vou bater

xinguei e humilhei

racismo

dei apelidos maldosos

isolei os colegas, não os deixo fazer parte do grupo.

fiz fofoca e espalhei mentiras

outras formas - Descreva: _____

57 - Com que frequência você maltrata seus colegas de escola?

- () uma ou duas vezes ao mês.
 () uma vez por semana.
 () várias vezes por semana.
 () todos os dias.
 () nunca maltratei colegas na escola

58 - Onde você costuma maltratar seus colegas de escola?

- () no pátio
 () nos banheiros
 () durante o recreio
 () na sala de aula, com o professor
 () na sala de aula, sem o professor
 () no caminho da escola para casa
 () pela internet, telefone celular
 () em outro lugar - Qual? _____
 () nunca maltratei meus colegas de escola

59 - Assinale as ações deste quadro que lhe ocorreram durante o último mês e a sua frequência:

Durante o último mês, outro colega	Nunca	Uma vez	Mais de uma vez
Me ajudou com tarefas			
Queria que eu provocasse outro colega			
Fez com que eu me metesse em apuros			
Me ajudou a carregar minhas coisas			
Falou comigo sobre seus interesses			
Obrigou-me a fazer coisas que eu não queria			
Dividiu algo comigo			
Fez comigo uma brincadeira de mau gosto			
Provocou-me			
Deu-me um cascudo			
Zombou de mim			
Ameaçou me dedar a outros ou professores			
Foi amável comigo			
Falou mal da minha família			
Insultou-me			
Procurou quebrar minhas coisas			
Roubou-me algo			
Acusou-me de algo que eu não fiz			
Acompanhou-me no caminho de casa			
Explicou-me algo e estudamos juntos			
Enganou-me e prejudicou-me			
Deixou-me ficar no grupo			

60 - Responda sim ou não às seguintes questões:

	SIM	NÃO
Você bebe frequentemente alguma bebida alcoólica?		
Você fuma cigarro?		
Você já usou drogas?		
Os alunos trazem drogas para dentro desta escola?		
Você participa de algum grupo de jovens? De que tipo:		
Neste ano algum dos seus três melhores amigos já veio armado para escola?		
Neste ano algum dos seus três melhores amigos já brigou na escola, ou perto dela?		
Neste ano algum dos seus três melhores amigos já quebrou alguma coisa da escola (carteiras, portas, janelas, etc.), ou rabiscou/pichou paredes?		

61 - Na sua opinião, por quê os alunos praticam atos de violência na escola?

62 - Suas expectativas, enquanto aluno do Ensino Médio, vem sendo atendidas pela escola? (Responda sim ou não e por quê?)

63 – Você já sofreu algum tipo de violência por parte de quem trabalha nesta escola? () sim () não.
Se sim, por parte de quem? () professor () funcionário () equipe pedagógica
Que tipo de violência você sofreu? Descreva:

64 - Na sua opinião, para que serve a escola?

Gostaria de agradecer a sua disponibilidade em responder a esse questionário.

Caso você tenha respondido “**sim**” na questão 54 e escolhido **mais de uma opção na questão 56** e caso se disponha a participar da segunda parte desta pesquisa, por favor, deixe seu nome e forma de contato (telefone, e-mail) para marcarmos a próxima atividade.

Lembramos que todas as informações prestadas aqui serão mantidas em sigilo.

Nome: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Este espaço é para você, caso queira, deixar uma mensagem ou acrescentar algo.

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL

PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL

Grupo Focal visa discutir e comentar um tema a partir de suas experiências pessoais.
Sequência: introdução, transição, chave, resumo e fechamento

1 – JUVENTUDE/ ADOLESCÊNCIA

Questões:

- 1 – Me falem como é ser jovem/adolescente?
- 2 - Quais são os principais problemas que você enfrenta na sua adolescência?
- 3 – Relação com: a família, amigos, escola, drogas, sexualidade...
- 4 – quais as melhores e piores coisas em ser adolescente/jovem?

2 – ESCOLA

POEMA DE PAULO FREIRE

Escola é

... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil!
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Questões:

- 1 – Como é a sua escola? / Como você vê a escola?
- 2 - Quais são os principais problemas que você percebe que existem na sua escola?
- 3 - Como é ser aluno nessa escola?
- 4 – O que você mais gosta na sua escola? O que precisa ser melhorado?
- 5 - Qual escola eu queria para mim?
- 6 - A escola serve para quê?

2.1 - ENSINO MÉDIO:

1 - Quais são as suas expectativas em relação ao Ensino Médio?

3 - VIOLÊNCIA:

Assistir trechos do filme “Bang bang você morreu” e trechos de vídeos da internet (para desencadear as discussões no grupo focal serão utilizados trechos de filmes que apresentam situações de violência no espaço escolar).

1 - Quais são as situações de violência que ocorrem com mais frequência nessa escola?

2 - Por que o jovem age de forma violenta?

3 - O que é violência para você?

PASSOS:

1– Solicitar uma breve apresentação de cada um: idade, série...

2 – esclarecer que o nome dos alunos não será revelado e pedir para que cada um escolha um apelido.

3 – Distribuir o termo de consentimento.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rodovia Washington Luís, Km 235 – Caixa Postal 676
CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil
Fone/Fax: (16) 3351-8356 - secppge@ufscar.br

TÍTULO DA PESQUISA: ESCOLA, JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO
PESQUISADORA: PROFA. MARIA DAS GRAÇAS DO E. S. TIGRE (UEPG)
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSELI ESQUERDO LOPES (UFSCar)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (DOUTORADO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido a respeito do que trata o protocolo de pesquisa “Escola, Juventude e Violência: um estudo no Ensino Médio”, que tem como responsável a pesquisadora Maria das Graças do Espírito Santo Tigre, declaro que tenho pleno conhecimento de direitos e das condições que me foram asseguradas:

- A minha participação na pesquisa não implicará em despesas para mim ou para minha família e nem riscos para minha saúde ou de minha família, estarei disponibilizando de 30 a 50 minutos para, responder o que penso sobre escola, juventude e violência. A entrevista será individual e as respostas serão gravadas;
- A garantia de que a minha participação é livre e voluntária, sendo que poderei deixar de participar da pesquisa a qualquer momento;
- Sigilo absoluto sobre nomes, datas, local onde estudo, bem como quaisquer outras informações que possam levar à minha identificação pessoal;
- Em momento algum serei exposto a riscos e desconfortos e tenho ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social;
- Tenho a opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido.

Declaro que, após receber os devidos esclarecimentos e estar ciente das informações constantes neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora responsável pela Pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2011.

Participante da Pesquisa: _____
(assinatura)

Como responsável pelo(a) adolescente _____, declaro o meu consentimento para sua participação nesta Pesquisa.

Responsável: _____ RG nº _____

Endereço: _____

Maria das Graças do Espírito Santo Tigre
(Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS**ROTEIRO ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

- 1 Onde você mora?
- 2 Com quem você mora?
- 3 Como você vem para a escola?
- 4 O que você faz quando sai da escola? E nos finais de semana?
- 5 Você tem mais amigas ou amigos na escola? O que você acha deles? E no geral?
- 6 Como foi sua infância e como está sendo a sua adolescência?
- 7 Como é o seu relacionamento com seus pais?
- 8 O que eles deixam e não deixam você fazer?
- 9 Relação do pais com a escolarização dos filhos: vocês conversam sobre a escola?
- 10 Você recebe incentivos ou ajuda?
- 11 O que você acha da escola?
- 12 O que você gosta e não gosta na escola?
- 13 O que acha da sua turma e da escola?
- 14 O que acha de seus colegas e como se relaciona com eles?
- 15 O que você acha dos professores?
- 16 Quando alguém te contraria, o que você faz? (explorar a violência na família. Ver como se constrói identidade e possíveis contradições).
- 17 Quando você contraria os outros, o que eles fazem? (explorar a violência na família. Ver como são as coisas na esfera privada).
- 18 Sobre as brigas na escola, por que você acha que elas acontecem?
- 19 Agir de forma violenta é uma maneira de conseguir as coisas que você deseja?
- 20 Você já se envolveu em briga com alunos desta escola? Por que isso aconteceu?
- 21 O que te motivou a agir de forma violenta?
- 22 Tentou outra forma de resolver o conflito?
- 23 Como foi a reação dos outros alunos(as) ao que aconteceu?

- 24 A direção da escola te deu alguma punição? (Explorar como foi na sala da direção, havia outros em volta, falaram alguma coisa, conseguiu se explicar...)
- 25 Seus pais ficaram sabendo? (Explorar a reação deles...)
- 26 Quais são seus sonhos e suas vontades?
- 27 Na sua opinião, para que serve a escola?
- 28 O que pretende fazer quando concluir o Ensino Médio?